



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

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

La educación medioambiental a través de una residencia artística en la asignatura EPVA en 4^o de la ESO

| | |
|--|---------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Violeta de Nicolás Gómez |
| Tipo de trabajo: | Propuesta de intervención |
| Especialidad: | Dibujo y Artes Plásticas |
| Director/a: | Javier Molina Sánchez |
| Fecha: | 29 de julio de 2021 |

Resumen

La educación artística suele asociarse demasiado a menudo a la realización de manualidades. Este enfoque, no solo empobrece la educación artística sino la educación en general ya que cada vez desde un mayor número de ámbitos, se demuestra que el arte es una forma de conocimiento, con ciertas particularidades y que adoptar metodologías artísticas de enseñanza aprendizaje, mejora los procesos y los resultados educativos, al incorporar las emociones, el placer, la estética y aceptar el pensamiento divergente, de la misma forma que el pensamiento lógico o causal.

A través de las residencias artísticas, a lo largo de la historia, se ha introducido la figura del artista en las dinámicas de la institución escolar. El artista residente ha perseguido diferentes objetivos, desde la realización de talleres con los alumnos, a misiones más ambiciosas, como la reforma educativa o las encomendadas por Loris Malaguzzi a los talleristas de Reggio Emilia.

Incorporar a un artista contemporáneo y con él su práctica, acerca las estéticas, los procesos y los temas de interés, de mas rigurosa actualidad, al ámbito educativo. Uno de estos temas es el problema medioambiental que generan los desechos de la sociedad de consumo y los retos que este hecho nos plantea.

El presente trabajo desarrolla una propuesta en la que los alumnos de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual participan en el desarrollo de un proyecto colaborativo con un artista en residencia para realizar una intervención en un espacio del Instituto empleando objetos de desecho.

Finalmente se concluye que, acogerse a programas de residencia para abordar proyectos de creación, puede resultar enriquecedor para todos los agentes implicados, desde los docentes, los alumnos, el artista, pasando por las instituciones culturales y las educativas. Además, este tipo de proyectos encajan muy bien, cuando lo que se persigue es el desarrollo competencial de los alumnos.

Palabras clave: educación artística, residencias de arte, arte contemporáneo, educación medioambiental, metodologías artísticas de enseñanza aprendizaje.

Abstract

Arts education is too often associated with the making of handicrafts. This approach not only impoverishes arts education, but education in general, since more and more fields are showing that art is a form of knowledge, with certain particularities, and that adopting artistic teaching and learning methodologies improves educational processes and results, by incorporating emotions, pleasure, aesthetics and accepting divergent thinking in the same way as logical or causal thinking.

Through artistic residencies, throughout history, the figure of the artist has been introduced into the dynamics of the school institution. The artist-in-residence has had different objectives, from the realization of workshops with students, to more ambitious missions, such as educational reform or those entrusted by Loris Malaguzzi to the Reggio Emilia workshop leaders.

Incorporating a contemporary artist and with him his practice, brings aesthetics, processes and topics of interest, of more rigorous actuality, closer to the educational field. One of these topics is the environmental problem generated by the waste generated by the consumer society and the challenges that this fact poses to us.

The present work develops a proposal in which the students of the fourth year of Compulsory Secondary Education in the subject Plastic, Visual and Audiovisual Education participate in the development of a collaborative project with an artist in residence to carry out an intervention in a space of the Institute using waste objects.

Finally, it is concluded that taking part in residency programs to tackle creative projects can be enriching for all the agents involved, from teachers, students, the artist, to cultural and educational institutions. In addition, this type of project fits very well when the aim is the development of students' competencies.

Keywords: Arts education, artistic teaching and learning methodologies, artist in residence, contemporary art, environmental education.

Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 1 |
| 1.1. Justificación..... | 1 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 5 |
| 1.3. Objetivos | 7 |
| 1.3.1. Objetivo general..... | 7 |
| 1.3.2. Objetivos específicos..... | 8 |
| 2. Marco teórico | 9 |
| 2.1. Teorías de aprendizaje | 9 |
| 2.1.1. El arte como forma de conocimiento..... | 9 |
| 2.1.2. Educación a través del arte. | 10 |
| 2.2. Metodología..... | 16 |
| 2.2.1. Metodologías artísticas de enseñanza aprendizaje (MAE). | 16 |
| 2.2.2. Aprendizaje basado en proyectos..... | 19 |
| 2.3. Artistas en residencia..... | 22 |
| 2.4. Educación medioambiental a través del arte contemporáneo..... | 27 |
| 2.4.1 Educación Medioambiental..... | 27 |
| 2.4.2 Arte ecológico | 29 |
| 2.4.3 Arte público | 31 |
| 2.5. Estudio de casos..... | 33 |
| 3. Propuesta de intervención | 37 |
| 3.1. Presentación de la propuesta. | 37 |
| 3.2. Contextualización de la propuesta..... | 38 |
| 3.3. Intervención en el aula. | 39 |

| | | |
|----------|--|----|
| 3.3.1. | Objetivos | 39 |
| 3.3.2. | Competencias | 40 |
| 3.3.3. | Contenidos | 41 |
| 3.3.4. | Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje..... | 41 |
| 3.3.5. | Metodología..... | 42 |
| 3.3.6. | Cronograma y secuenciación de actividades | 43 |
| 3.3.7. | Actividades y recursos..... | 44 |
| 3.3.8. | Atención a la diversidad | 59 |
| 3.3.9. | Evaluación | 60 |
| 3.4. | Evaluación de la propuesta | 61 |
| 4. | Conclusiones..... | 63 |
| 5. | Limitaciones y prospectiva | 64 |
| | Referencias bibliográficas | 65 |
| Anexo A. | Elementos curriculares según Orden EDU 362/2015..... | 69 |
| Anexo B. | Calendario escolar con cronología de la propuesta..... | 70 |
| Anexo C. | Manifiesto Futurista. | 71 |
| Anexo D. | Rúbrica del portafolio del alumno..... | 71 |
| Anexo E. | Cuestionarios de evaluación de la propuesta. | 73 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. <i>The Museum is a School</i> | 3 |
| Figura 2. <i>Desalumnología</i> | 6 |
| Figura 3. <i>Mapa mental. Justificación y planteamiento del problema</i> | 7 |
| Figura 4. <i>Principios del Art Thinking</i> | 15 |
| Figura 5. <i>Instrucción para crear una obra de arte</i> | 16 |
| Figura 6. <i>Resumen de Residencias de Arte en centros escolares en España</i> | 26 |
| Figura 7. <i>Plantación de Árboles de Josef Beuys en la Documenta de Kassel</i> | 31 |
| Figura 8. <i>Tobogán con escalera escenográfica y tubería de gran tamaño</i> | 34 |
| Figura 9. <i>Parque Cecilia en Ceip Maestro Rodrigo</i> | 35 |
| Figura 10. <i>Proceso de diseño colaborativo dentro del proyecto Cómo está en Patio</i> | 36 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. <i>Contextualización de la propuesta.</i> | 38 |
| Tabla 2. <i>Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.</i> | 41 |
| Tabla 3. <i>Cronograma y secuenciación de actividades</i> | 43 |
| Tabla 4. <i>Correspondencia actividades- elementos curriculares</i> | 44 |
| Tabla 5. <i>Actividad 1: Presentación del proyecto y evaluación anticipada.</i> | 46 |
| Tabla 6. <i>Actividad 2: Diógenes.</i> | 47 |
| Tabla 7. <i>Actividad 3: Ejercicios rápidos con basura.</i> | 49 |
| Tabla 8. <i>Actividad 4: Re_Rave</i> | 50 |
| Tabla 9. <i>Actividad 5: Toma Asiento.</i> | 52 |
| Tabla 10. <i>Actividad 6: Manos a la obra.</i> | 56 |
| Tabla 11. <i>Actividad 7: Manifiesto.</i> | 58 |
| Tabla 12. <i>Calificación de la propuesta</i> | 60 |
| Tabla 14. <i>Análisis DAFO</i> | 62 |
| Tabla 13. <i>Rúbrica del portafolio del alumno</i> | 71 |
| Tabla 15. <i>Cuestionario de evaluación por los alumnos</i> | 73 |
| Tabla 16. <i>Cuestionario de evaluación por los docentes</i> | 75 |
| Tabla 17. <i>Cuestionario de evaluación por el artista residente</i> | 76 |

Introducción

El trabajo parte de la situación hipotética de que el instituto público al que se dirige la propuesta ha solicitado albergar a un artista en residencia. En colaboración con el artista residente, los alumnos se van a sumergir en la propuesta de una intervención sobre un espacio libre, empleando para ello, material de desecho del propio Instituto.

Con la utilización de materiales de desecho se pretende también una reflexión y sensibilización colectiva sobre el problema ecológico que nuestro modelo de sociedad de consumo supone.

El proyecto se aborda desde la óptica del arte, considerando la disciplina artística como una herramienta de aprendizaje, con capacidad de generar conocimiento, en definitiva “como un modo de hacer y no como una cosa que se hace” (De Pascual y Lanau, 2018, p.12), enmarcando la propuesta en un modelo de aprendizaje activo, significativo, experimental y colectivo.

1.1. Justificación

Las residencias de artistas en el ámbito educativo pueden ofrecer numerosas posibilidades. A lo largo de la historia se han llevado a cabo programas de residencias artísticas en ámbitos educativos persiguiendo distintos objetivos, quizá los más comunes han sido, alentar reformas e innovaciones del sistema educativo, potenciar la creatividad en la educación y enriquecer la educación artística de los alumnos (Cohen, 1984).

En la actualidad estos motivos siguen vigentes y aún desde distintos ámbitos se confía en la capacidad del arte para la innovación educativa (Bamford, 2009). Así, por ejemplo, en la Conferencia Mundial sobre Educación Artística organizada por la UNESCO en 2010 se establece que: “La Educación Artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuercen por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez” (UNESCO, citado por Martín, 2018, p.5)

Diferentes autores, como María Acaso, consideran que el sistema educativo actual en general y la educación artística en particular, necesitan ser revisadas y abogan por transformar las prácticas educativas obsoletas a través de formatos, estrategias, procesos y contenidos procedentes del arte contemporáneo (Acaso y Megías, 2017).

Respecto de la capacidad de la educación artística y el arte en sí mismo como elemento que fomenta la creatividad en los ámbitos educativos, la Organización de los Estados Iberoamericanos manifestaba en 2010 que: “El aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía” y continuaba: “así como una herramienta potente para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento abstracto y la capacidad de trabajar en equipo” (OEI, citado por Martín, 2018, p.5).

Por último, se sabe que, uno de los factores que influyen en la calidad de la educación artística es la colaboración activa entre los agentes implicados como, centros escolares, instituciones artísticas, docentes, artistas y comunidad local (Bamford, 2009).

La experiencia educativa de las escuelas infantiles de Reggio Emilia también ha demostrado que la inclusión de un artista en residencia favorece los procesos de enseñanza aprendizaje. Las escuelas municipales de Reggio fueron impulsadas a finales de los años 60 por el pedagogo italiano Loris Malaguzzi. En ellas, además de las maestras de infantil, trabajaba en cada centro, una persona con formación exclusivamente artística. Malaguzzi “encomendó a los talleristas de las escuelas infantiles de Reggio Emilia una misión que encerraba un deseo: que el taller actuara como garante de la frescura y originalidad de un acercamiento a las cosas” (Vecchi, 2018, p.52).

Otros beneficios que aportan las residencias de artistas, enumeradas por los propios artistas participantes y recogidas por un estudio no publicado sobre artistas residentes en el estado de Oregón son, la posibilidad de explorar áreas no cubiertas por el currículo, contar con la presencia de un experto especialista, exponer a los alumnos a actitudes y estilos de vida diferentes a los que normalmente conocen en los ámbitos escolares y desmitificar las artes y la figura del artista, frecuentemente asociada al héroe romántico, genio solitario, diferente, especial o frívolo (Cohen, 1984).

Acercar el ámbito educativo al artístico puede ser también un modo de generar nuevas sinergias, de modo que todos los agentes que intervienen resulten beneficiados con nuevos e inesperados aprendizajes (Morales, 2020). Tal y como quería expresar Luis Camnitzer a través de su instalación *The Museum is a School* (Figura 1), la residencia de artistas en el centro escolar da lugar a una transformación de los roles habituales de los agentes implicados.

Figura 1. *The Museum is a School.*



Nota. The Museum is a School, Luis Camnitzer, (2009), Solomon R. Guggenheim. Copyright Luis Camnitzer.

Por un lado, sitúa a los alumnos y docentes como copartícipes de la creación artística, desempeñando un papel de agentes de la creación cultural en primera persona, participando del proceso artístico, comprendiendo y experimentando cómo piensa, observa y se acerca a la realidad un artista (Morales, 2020).

Por otro lado, los artistas exploran su rol como generadores de conocimiento, ampliando su ámbito profesional y empleando el arte como herramienta y vehículo de aprendizaje. Esta nueva faceta del artista ya ha dado lugar a una nueva figura, la de “arte-educador” explicada y definida en la investigación “Cartografías arte + educación” del colectivo Pedagogías Invisibles, según los cuales:

Los arte-educadores pueden trabajar tanto en el ámbito de la educación como en el del arte contemporáneo y sus funciones son entre otras, producir conocimiento, o generar experiencias de aprendizaje que hacen énfasis en la participación y en el pensamiento crítico. (Morales, 2020, p.25)

También se les atribuye la capacidad de ir más allá de lo propositivo y convertir sus producciones en prácticas socialmente transformadoras (Acaso y Megías, 2017).

Este arte-educador actual es el equivalente, al tallerista en Reggio Emilia, cuya misión era garantizar que en cada disciplina o lenguaje hubiese una parte expresiva y emocional además de racional o cognitiva (Vecchi, 2018).

Estos nuevos roles atribuidos a alumnos y creadores contribuyen decisivamente a poner el acento en el proceso de pensamiento artístico, en la capacidad del arte de generar conocimiento, no tanto en la producción de la obra. El arte abarca así el campo del pensamiento y la conceptualización, no se enmarca únicamente en la realización de objetos acabados y su valoración en base al criterio único del virtuosismo técnico (Morales, 2020).

Así mismo, a través de la situación que se plantea logramos introducir el arte contemporáneo en los centros educativos. Como explica Alberto Muñoz (1993, p.1), “La necesidad de incluir el arte contemporáneo en los programas educativos se deriva de la concepción del arte como una fuente fundamental de comprensión del mundo y la actividad y el pensamiento humanos en una determinada época” quien prosigue, “El arte contemporáneo, como manifestación humana del momento presente se constituye así, como un medio para el conocimiento de las ideas, emociones y valores de nuestro tiempo” (Muñoz, 1993, p.1).

Desde nuestra óptica, el arte contemporáneo no es sólo herramienta para entender o comprender el momento presente, sino también un modo de generar conocimiento, empleando la estética más vanguardista, la que realmente conecta con el momento actual (Acaso y Megías, 2017). Entendemos la estética como activadora del aprendizaje, generadora de conocimientos no basados exclusivamente en la información, sino a través de una relación sensible con las cosas (Vecchi, 2018).

Finalmente, a través de la propuesta se permitirá a todos los agentes implicados, alumnos, profesores y artista residente, experimentar la práctica artística como un proceso colaborativo, colectivo, superando la concepción de la obra de arte como un hecho o producto del genio individual (Morales, 2020).

La propuesta quiere entroncar con el mundo de los alumnos, sus inquietudes y su realidad más cercana, buscando la significatividad, no sólo a través del procedimiento de adquisición de conocimientos, con la inclusión de un artista residente, sino también, por el tema a tratar.

El tema elegido es la sostenibilidad, de creciente interés social. Se trata de un tema que ya la UNESCO en 1978 recoge en su informe final cuando establece que:

La Educación Ambiental deberá integrarse dentro de todo el sistema de enseñanza formal en todos los niveles con objeto de inculcar los conocimientos, la comprensión, los valores y las aptitudes necesarias para facilitar su participación en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales. (UNESCO,1978, p.12)

La degradación medioambiental que ha sufrido el planeta sobre todo en los últimos cincuenta años es tal que requiere la toma de conciencia y acción por parte de todos. Es en este punto donde el sistema educativo se revela fundamental ya que ha sido ésta la vía fundamental que las sociedades han empleado para garantizar el desarrollo sostenible y el futuro de la humanidad (Villalta, 2012).

1.2. Planteamiento del problema

Diferentes estudios, como el realizado por Ken Robinson para el gobierno del Reino Unido, *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. (1999), o el más reciente informe de Anne Bamford para la UNESCO, que analiza el impacto de las artes en educación y que se ha publicado bajo el título *El factor Wuuu. El papel de las artes en educación (2009)*, llegan a la conclusión de que a través de las artes se mejoraría la creatividad de los estudiantes y al mismo tiempo constatan la precaria situación que atraviesa la educación artística a nivel mundial (Pérez-Martín, 2013).

Estos estudios han sido promovidos en un contexto en el que distintos gobiernos e instituciones promulgan la importancia de la creatividad y su desarrollo a través de la educación artística, para el avance de la sociedad actual, basándose probablemente en los recientes descubrimientos de la neurociencia (Pristinge, citada por Pérez -Martín, 2013).

No obstante, con demasiada frecuencia la educación artística se asocia a la realización de manualidades (Acaso, 2014). El proceso creativo queda reducido así, a seguir los pasos de una receta y procurar una cierta habilidad técnica para lograr un resultado prefijado (Morales, 2020). En contraste con esto encontramos las realizaciones de alumnos participantes en programas de residencias artísticas como la que se muestra en la figura 2.

Figura 2. *Desalumnología*



Nota. Desalumnología, Luis Bisbe, (2013) www.luisbisbe.com.

La concepción de educación artística como manualidades, es contradictoria con el objetivo de fomentar la creatividad. Creatividad, entendida como una parte natural del ser humano y que va desde una buena aplicación de los conocimientos, hasta la creación de conceptos inesperados y nuevos (Camnitzer, citado por De Pascual y Lanau, 2018).

La asimilación de arte a trabajos manuales se sitúa en las antípodas de la consideración que la estética y el arte tienen en Reggio Emilia o tenían en la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE). Incluimos la ILE por ser el referente en nuestro país de escuela de renovación pedagógica que incidió en la importancia de la educación estética y a través del arte.

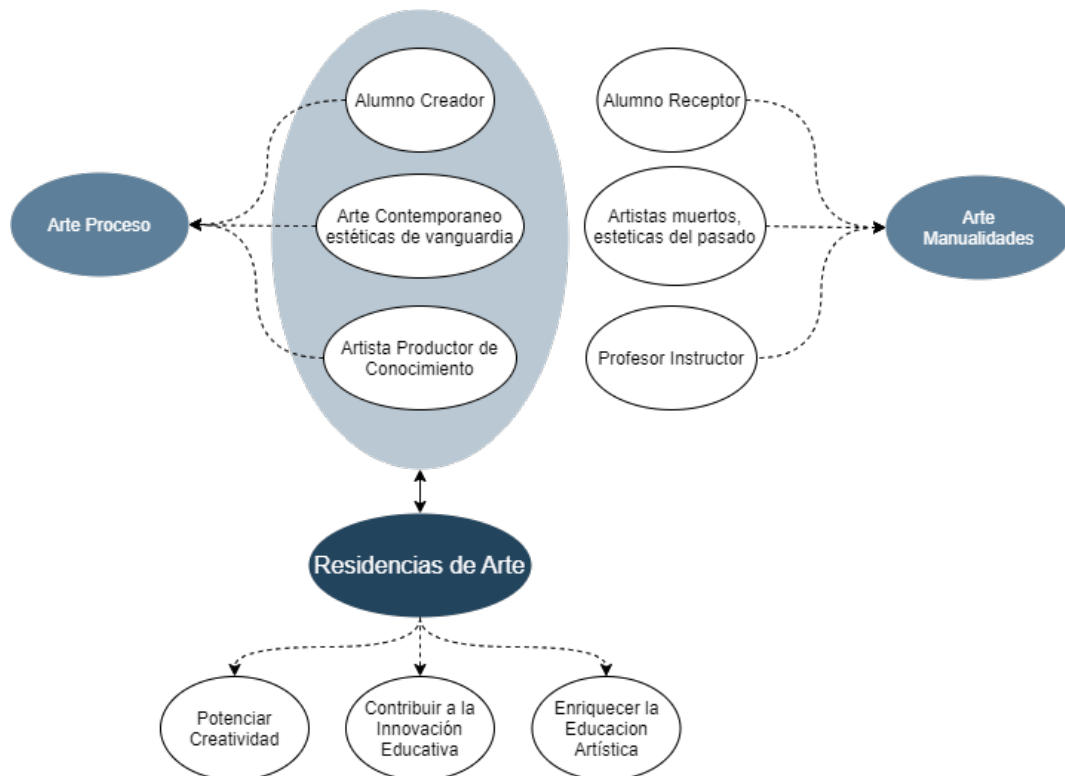
Tanto en la ILE como en Reggio Emilia se considera que la estética, al promover la sensibilidad y la capacidad de conectar cosas alejadas, es fuente de aprendizaje (Vecchi, 2018). Estas corrientes educativas entienden el aprendizaje como lo definen los pedagogos y psicólogos constructivistas, Piaget y Vigostki, quienes consideran que aprender es construir nuevas estructuras mentales a partir de las anteriores, mediante un procedimiento de adaptación, que permite al aprendiz acomodar los nuevos descubrimientos que alteran el equilibrio de las estructuras antiguas.

Estas actitudes están muy ligadas a una concepción de la educación en la que el alumno es sujeto pasivo, simple receptor de conocimientos, que alberga al educador, cuya función es la de simple transmisor. Ya desde la Escuela Nueva a finales del siglo XX y principios del XIX se

abogaba por la consideración del alumno como agente activo y protagonista de su aprendizaje.

Todas estas ideas, junto con la observación de la sensibilidad manifestada por los adolescentes del instituto en cuestión con el movimiento global por el clima de Greta Thunberg, han motivado la propuesta de intervención que sigue.

Figura 3. Mapa mental. Justificación y planteamiento del problema.



Fuente: elaboración propia

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo es diseñar una propuesta de intervención que signifique una reflexión sobre la sociedad de consumo, sus consecuencias y vías alternativas, empleando metodologías artísticas de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje basado en proyectos, bajo la hipótesis de trabajar en colaboración con un artista residente en la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual (en adelante EPVA) de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO).

1.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos que se persiguen son:

- Entender las implicaciones didácticas que supone considerar el arte como una forma de conocimiento.
- Emplear las metodologías artísticas de enseñanza aprendizaje, identificar sus rasgos distintivos y aplicarlas al diseño de una propuesta didáctica.
- Conocer experiencias anteriores y contemporáneas basadas en las residencias de artistas en espacios educativos.
- Implementar la educación medio ambiental desde la disciplina artística.
- Programar el proceso de enseñanza aprendizaje en la etapa de secundaria bajo la hipótesis de trabajar junto a un artista en residencia y empleando metodologías artísticas de enseñanza aprendizaje, proyectuales y colaborativas.
- Evaluar las posibilidades de éxito de la propuesta.

2. Marco teórico

2.1. Teorías de aprendizaje.

2.1.1. El arte como forma de conocimiento.

Antes de analizar las corrientes teóricas que han explorado el arte como vehículo para la educación es preciso explicar a qué nos referimos cuando consideramos que el arte es una forma de conocimiento. En palabras de Luis Camnitzer (2017) “El arte no está ahí para producir objetos. El arte es un campo que pertenece al conocimiento y dentro del cual se postulan problemas y se resuelven” (p.15). El arte se diferencia de la ciencia únicamente en que puede especular sin atenerse exclusivamente a la lógica o causalidad. “El arte puede presentar lo increíble para tratar de expandir el campo de lo creíble” (Camnitzer, 2017, p.18), pero se le debe exigir como a la ciencia, rigor, responsabilidad y compromiso social.

El mismo autor considera que una obra de arte para ser considerada como tal debe reunir una serie de requisitos, como son:

- Plantear un problema interesante.
- Solucionar el problema que se plantea de un modo inteligente, respetando la complejidad, pero anulando las complicaciones.
- La solución que se plantee ha de ser comunicable.
- Que la ejecución o la parte de artesanía de la obra sea impecable.
- Que en una situación ideal la relación que se establezca entre problema y solución establezca un paradigma, es decir que sirva como punto de partida o de referencia para otros que se planteen dicho problema.

Estas condiciones se pueden aplicar a cualquier cosa que queramos hacer, amplían el campo de acción del arte, lo acercan a la ciencia y al conocimiento y lo alejan del virtuosismo del objeto acabado.

Una vez comprendida esta concepción podemos entender por qué a lo largo de la historia algunos pedagogos han tratado de defender la validez del arte como herramienta para la educación y para el conocimiento, como veremos a continuación.

2.1.2. Educación a través del arte.

El anclaje de los desarrollos teóricos que defienden la capacidad del pensamiento artístico como vehículo educativo es la relación entre lo cognitivo y lo emocional y la consideración de la estética como fuente de conocimiento.

En el estudio de Jean Piaget *Inteligencia y afectividad* (2001) se llega a la conclusión de la indisoluble relación entre inteligencia y emoción, entre conocer y desear (Barco, 2006).

Lev Vigotsky en su obra *La imaginación y el arte en la infancia* (2001), también trata el papel del arte en su relación con la creatividad y la imaginación, así como su relación con las emociones. Para este autor, el arte posibilita integrar de manera holística las emociones y el pensamiento tanto en la construcción de sentidos como en la expresión de significados, enriqueciendo la mente humana, ampliando sus posibilidades de acción y representación (Barco, 2006).

Para Vigotski, la imaginación tiene un papel trascendental en la construcción del conocimiento. Según él, imaginación y realidad no son conceptos antitéticos, sino que se retroalimentan. De forma simplificada podríamos decir que, la imaginación necesita de la experiencia sobre la realidad, pero que, al mismo tiempo, la imaginación permite un mayor aprovechamiento de la experiencia o amplificación de ésta.

Esta interrelación entre experiencia real e imaginación o fantasía se ve también influida por las emociones. Los sentimientos despliegan pensamientos e imágenes, impresionando nuestras estructuras cognitivas y a su vez la imaginación también influye en los sentimientos.

Podríamos decir entonces que pensamiento, emoción e imaginación se retroalimentan y se hallan íntimamente vinculados.

John Dewey, intelectual, teórico de la educación y pragmatista norteamericano, se acerca al problema del conocimiento desde una perspectiva experimental y científica, opuesta a la de la escuela tradicional.

Para él es necesario hacer para pensar, por ello en su llamado “Método del problema” plantea la actividad de aprendizaje como una investigación por parte de los alumnos y orientada por el profesor. Este método, que es una adaptación del método científico a la pedagogía, consta de cinco fases como explica José González (2005):

- Considerar una experiencia real del niño.
- Identificar un problema o dificultad en relación a esta experiencia real que será la que deberán resolver, el objeto de la propuesta.
- Inspección de los datos disponibles y búsqueda de soluciones viables.
- Formulación de la hipótesis de solución o idea conductora para solucionar el problema
- Comprobación de la hipótesis por la acción.

Pero el concepto fundamental en la teoría del conocimiento de Dewey es el de experiencia. Experiencia para éste, es “un intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social”, y prosigue, “una integración de acciones y afecciones” (González, 2005, p.23). Para Dewey experiencia y pensamiento no son términos antitéticos, sino que se retroalimentan. Además, la experiencia tiene unidad, y está constituida por una cualidad estética determinada (Dewey, 2008).

En suma, lo estético no se puede separar de la experiencia, ya sea sobre el mundo físico o una experiencia intelectual (pensamiento) ya que ésta, debe llevar una marca estética para ser completa. Además, la cualidad estética, redondea una experiencia, hasta darle unidad en términos emocionales (Dewey, 2008).

Dewey tuvo una gran influencia en la filosofía que inspiró las escuelas municipales de Reggio Emilia, impulsadas por Loris Malaguzzi (Gandini, 1995, citado en Dodd-Nufrio, 2011).

Los niños en Reggio Emilia son considerados como seres en crecimiento que necesitan experiencias de aprendizaje reales y conexión con otros seres humanos para poder desarrollarse. Se los considera personas completas, capaces y dignas de confianza, ciudadanos del presente y no sólo del futuro.

Según Loris Malaguzzi, los niños tienen cien lenguajes, como así lo expresa en su poema *No way. The hundred is there* (sf.). Estos lenguajes sirven al niño para interpretar el mundo y representar sus ideas, son lenguajes expresivos con gran valor para la construcción de la inteligencia infantil y que generalmente no son tenidos en cuenta por los adultos. Por ello Malaguzzi, exhorta a los adultos acompañantes de la infancia a observar y descubrir en cada niño su particular lenguaje (Martínez-Agut y Ramos, 2015). Quizás por esto, en las escuelas de Reggio Emilia se da tanta importancia a la observación y documentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía en estas escuelas se construye siguiendo el método

científico, como postulaba Dewey, a través de la observación- acción (González, 2005). En Reggio, la práctica conduce a la teoría y no a la inversa. (Greemberg citado por Dodd-Nufrio, 2011).

Para atender y posibilitar los cien lenguajes de los niños Loris Malaguzzi instaura los talleres en las escuelas infantiles, al mando de los cuales sitúa a los talleristas. Gracias a los talleres el pensamiento infantil puede adoptar diferentes formas, visual, musical, corporal, verbal, etc. Los talleristas también se encargan de cuidar la estética de las escuelas y los proyectos que se llevan a cabo. La Estética en Reggio, como en el pensamiento de Dewey, cobra gran importancia y valor pedagógico (Vecchi, 2018). Malaguzzi se refiere a la “vibración estética” para describir la capacidad de la percepción sensorial, el placer y la seducción, como activadores del aprendizaje, un aprendizaje no sólo basado en la información, sino también en la empatía y una relación sensible con las cosas (Vecchi, 2018). Se podría situar la estética “en una zona fronteriza de tensión y proximidad entre lo racional y lo imaginativo, entre lo cognitivo y lo expresivo” (Vecchi, 2018, p.60).

Uno de los elementos que mejor refleja la importancia que cobra la estética en Reggio Emilia es el ambiente de las escuelas (Vecchi, 2018). En Reggio se considera que el ambiente es un agente educativo más ya que contribuye a la construcción de la identidad de las personas. Por ello la atención, reflexión, análisis e investigación sobre este aspecto ha sido determinante en estas escuelas que tratan de ofrecer a los niños ambientes agradables, bellos y sensorialmente ricos. El ambiente de las escuelas de Reggio contrasta con los ambientes estereotipados que son imperantes en las escuelas infantiles estadounidenses y podríamos decir que en las españolas también. Generalmente se ofrecen a la infancia aulas estancas, bastante impermeables al mundo exterior, sobrecargadas de imágenes simplificadas, excesivamente coloridas, con abuso de colores primarios y estéticas del mundo de los dibujos animados, en definitiva, estéticas planas y pobres (Tarr, 2001). La misma autora, en su *artículo Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms: What educators can learn from Reggio Emilia* (2001) se pregunta cómo este hecho puede estar empobreciendo la experiencia de enseñanza aprendizaje y desperdiciando el sofisticado aparato sensorial con el que la infancia construye su entendimiento del mundo (Vecchi, 2018).

En Reggio Emilia se considera que tanto los alumnos como el propio colegio son productores de cultura, por ello los ambientes aparecen repletos de las creaciones de los alumnos en modo tal que se transmite el valor y el respeto hacia las mismas sin trivializarlas (Tarr, 2001).

En el contexto español es necesario recoger la aportación que hace la Institución Libre de Enseñanza al ámbito de la educación artística. Para los institucionalistas la enseñanza del arte es una de las bases fundamentales de la educación humana (Garrido y Pinto, 1996). Para Manuel Bartolomé Cossio, pedagogo krausista ahijado y sucesor de Francisco Giner de los Rios, el arte, además de desarrollar la sensibilidad estética, es un instrumento capaz de mejorar al ser humano y a la sociedad.

Para llevar a cabo la educación artística y estética la ILE impulsó diferentes programas, destacando las actividades relacionadas con el arte popular y el folklore.

También fueron relevantes la gran cantidad de excursiones realizadas con los estudiantes a visitar obras de patrimonio y museos. Tanto es así que la revista Times en 1884 señala que la ILE utiliza las excursiones más que cualquier otra escuela europea (Garrido y Pinto, 1996) y Xirau escribe, “Los niños de las clases superiores han visitado todos los lugares de mayor interés de España entera” (Garrido y Pinto, 1996, p.160).

La enseñanza del dibujo, la consideraban tan necesaria como la de la escritura porque, dibujar del natural significaba aprender a ver, a observar, lo que Cossio denominaba “el arte de saber ver” (Garrido y Pinto, 1996).

Pero quizás lo más significativo de la enseñanza artística en la ILE, como en Reggio Emilia, era que la estética impregnaba el ambiente, construyendo una atmósfera armónica, con gracia, que expresaba la dimensión moral de la institución educativa. En palabras de Luzuriaga, “La Institución es una escuela en la que el arte no se aprecia, se vive” (Garrido y Pinto 1996, p.156).

En la actualidad, el papel del arte en el desarrollo del pensamiento ha adquirido una gran popularidad gracias a psicólogos cognitivistas como Howard Gardner o Nelson Goodman a raíz del llamado *Project Zero* de Harvard y su proyecto derivado *Arts Propel* (Barco, 2006). Project Zero ha cumplido más de cincuenta años desde su fundación Por Howard Gardner y David Perkins. El proyecto contiene nueve líneas de investigación, entre las que se encuentran: inteligencias múltiples, competencias globales, creatividad, desarrollo del entendimiento, evaluación del aprendizaje y arte y educación.

Los proyectos englobados en arte y educación, entre los que se encuentra *Arts PROPEL* parten de la idea común de que los artistas hacen visible sus aprendizajes en sus productos y a su vez sus trabajos despiertan la curiosidad y provocan el deseo de los espectadores de hacerse preguntas. Este ciclo de cuestionamiento, investigación y aprendizaje, es inherente a las experiencias de arte cuando son serias y conduce a un entendimiento profundo de los fenómenos estudiados (Project Zero, 2018).

En palabras de Howard Gardner: “Artistic forms of knowledge and expression are less sequential, more holistic and organic than other forms of knowing”¹ y continua, “we might do well to allow this form of understanding to infiltrate other areas of the curriculum”² (Gardner 2018, citado por Project Zero, 2018, p.2).

Actualmente teóricos de la educación artística como María Acaso han acuñado el término Art Thinking para referirse a un tipo de pensamiento propio de la disciplina artística. El término fue empleado por primera vez con este significado por Luis Camnitzer en el artículo *Thinking about Art Thinking* publicado en la revista E-flux en 2015. En este artículo el autor escribía: “All this makes me prefer to view art not as a means of production but as a form of thinking-art thinking, in fact”³ y continua: “Art thinking is much more than art: it is a meta-discipline that is there to expand the limits of other forms of thinking”⁴ (Camnitzer, 2015, párr.15).

El Art Thinking se configura así, “como una meta-disciplina que atraviesa cualquier conocimiento, como metodología para implementar cualquier contenido” (Acaso y Megías, 2017, p.172), sustentándose, según las mismas autoras, en cuatro pilares:

- Considerar el pensamiento divergente con tanta validez para el conocimiento como hasta nuestros días ha tenido el pensamiento lógico causal.
- Hacer de la pedagogía algo “sexí”, esto es, tratar de hacer placenteros los procesos de enseñanza aprendizaje ya que la neurociencia está demostrando que se aprende

¹ Las formas de conocimiento y expresión de las artes son menos secuenciadas, más holísticas y orgánicas.

² Haríamos bien si permitiéramos que esta forma de conocimiento se infiltrase en otras áreas del currículum.

³ Todo esto me hace entender el arte no como una forma de producción sino mas bien como una forma de pensamiento, en realidad de pensamiento artístico.

⁴ El pensamiento artístico es más que arte: es una meta disciplina que está ahí para expandir los límites de las otras formas de pensamiento.

aquello que se ama (Mora, 2013 citado por Acaso y Megías, 2017), aquello que logra despertar nuestras emociones.

- Considerar la educación como una práctica de producción cultural, por tanto, susceptible de ser artística.
- Las experiencias educativas deben basarse en la realización de proyectos colaborativos ya que el conocimiento no se puede disgregar en asignaturas, ya que es necesario reivindicar los procesos por encima de los resultados y debido a que en el momento actual cualquier obra compleja se realiza en grupo, colectivamente.

Figura 4. Principios del Art Thinking



Nota. Principios del Art Thinking, tomado de *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (p.173), por Clara Megías, 2017, Paidós Educación.

2.2. Metodología.

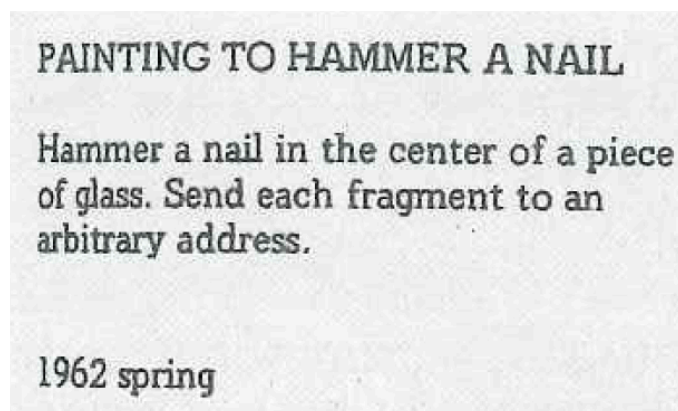
2.2.1. Metodologías artísticas de enseñanza aprendizaje (MAE).

Al tratar de emplear el arte como una herramienta de aprendizaje estaríamos enmarcando la propuesta dentro de las denominadas Metodologías artísticas de enseñanza aprendizaje (en adelante, MAE). Estas metodologías parten de la concepción de la estética como generadora de conocimiento.

En palabras de Andrea Rubio (2018, p. 69) “Las metodologías artísticas de enseñanza son una estrategia pedagógica que utiliza las formas de pensamiento de las artes”, por ello “los procesos de programación, elaboración de materiales didácticos, desarrollo de actividades, procesos de intervención y resultados están empapados de conocimiento artístico y tienen formas artísticas” (p. 70).

Este hecho de situar las prácticas docentes en el terreno del arte, como obras en sí mismas no es nuevo (Heijnen y Bremmer, 2021). En los años sesenta los integrantes del grupo internacional Fluxus, entre los que se encuentran Yoko Ono, George Brecht o George Maciunas, comenzaron a realizar y editar instrucciones o tareas similares a las que se realizan en los centros educativos, de forma escrita o pintada. Éstas eran dirigidas al público en general de forma que la instrucción y su realización se convertía en una obra de arte que no necesitaba de un artista o experto. Ejemplo de esto es el libro *Grapefruit* (2000) de Yoko Ono y en el que encontramos indicaciones como la de la figura 5. A su vez estos artistas estaban influidos por el artista dadaísta y docente, Jonh Cage del que muchos de ellos fueron alumnos (Heijnen y Bremmer, 2021).

Figura 5. Instrucción para crear una obra de arte



Nota. Painting to Hammer a Nail, tomado de Grapefruit (sin página) Por Yoko Ono, 1962, Simon & Schuster.

Más recientemente se puede relacionar con esta aproximación la obra de Hans -Ulrich Obrist *Do it* iniciada en 1993 a través de la que lograba la ejecución de las obras con personas del entorno que seguían sus instrucciones de acción o las de otro artista.

Empleando internet y actuando de forma global podemos citar el proyecto *Learning to love you more* entre 2002 y 2009 en el que Miranda July y Harrell Fletcher pedían a los participantes que subieran a un sitio web determinadas fotografías, textos o videos para posteriormente documentarlos y catalogarlos.

Volviendo a la concepción actual, cuando utilizamos las MAE como metodología, tanto el proceso de enseñanza aprendizaje así planteado como el resultado obtenido a través del mismo, se considera una obra de arte. En palabras de Roldán (2015, p. 193) “Visual arts-based teaching methods are complete artistic and educational projects and use creative concepts and processes that contemporary artist use”.⁵

Las MAE pueden adoptar diferentes enfoques. Enumeramos algunos tomados del texto de Rubio (2018) y otros que hemos podido descubrir a lo largo de nuestra investigación.

- Obras de arte creadas para la enseñanza-aprendizaje del arte, como el proyecto *Olma y Ofé* de Clara Deguines Guillem (<https://claradeg.wixsite.com/olmayofe>).
- La utilización de una o varias obras de un artista. En este enfoque parte de la obra de un artista, pero en vez de copiarla o imitarla lo que se hace es analizar el proceso de creación y sumergir a los estudiantes en él. Como ejemplo de esta tendencia se pueden citar las prácticas de educación en arte llevadas a cabo por *Lainopia*. (<http://www.lainopia.es/>).
- La experiencia estética como origen del aprendizaje artístico, como por ejemplo las aproximaciones de Reggio Emilia o Vicktor Lowenfeld y su aproximación desde la autoexpresión creativa. En Reggio consideran que “los niños y los artistas, aunque por razones diferentes, tienen una forma nueva de ver cuando observan el mundo”

⁵ Los métodos basados en artes visuales son proyectos artísticos y educativos completos y emplean los procesos y conceptos de los artistas contemporáneos.

(Vecchi, 2018, p. 181) por este motivo tratan de situar a los niños ante procesos similares a los de los artistas, por ejemplo, en procesos altamente metafóricos como en el arte conceptual o empleando el cuerpo en funciones comunicativas como en el Body Art. Es importante diferenciar este enfoque de aquel que trata de que los niños emulen a un artista determinado o su obra o aquel enfoque que sitúa las obras de los niños al nivel de las obras de los artistas.

- La realización de una obra de arte por parte de los alumnos y el docente en colaboración con un artista residente, precisamente donde pretendemos enmarcar nuestra propuesta y que con sus particularidades creemos que recoge condiciones de varios de los enfoques anteriormente explicados.
- La utilización del Art Thinking como metodología de trabajo en este caso aplicada a la educación artística. Para ello vamos a tratar de analizar cómo llevar el Art Thinking a la práctica. Aunque María Acaso y Clara Megías (2017) consideran que no hay recetas para lograr que la práctica pedagógica se enmarque en el Art Thinking, nos ofrecen unos nodos o momentos clave sobre los que reflexionar y por los que muchos proyectos artísticos pasan al ser concebidos o creados. Estos momentos conforman un rizoma y son:
 - Nombrar: que incluye elegir el tema y titular el proyecto. Las pautas fundamentales a seguir serían, decidir por un tema relevante para la sociedad, seleccionarlo democráticamente, haciendo partícipes a los alumnos, que el tema dé pie a una acción transformadora no sólo a la visualización del problema y que tenga una conexión con el currículo del contexto en el que se desarrolla.
 - Alimentarse: que incluye la búsqueda de fuentes documentales, el cuerpo de conocimiento construido por otros sobre el mismo tema. Para ello hay que seleccionar la información, clasificarla y archivarla y a ser posible asegurarse de que esta información está compuesta a partes iguales por información de masas o macro relatos y por micro relatos o fuentes artísticas contemporáneas.
 - Experimentar: esto es, formalizar los contenidos en una secuencia práctica, diseñar la arquitectura de transmisión del contenido, considerando los espacios, los tiempos, el lenguaje. Para ello es útil atenerse a unos principios como el de complejidad, incluyendo dinámicas diversas en el aula, el de coherencia, por el cual las diferentes

actividades de un proyecto deben ser configuradoras de un todo y el de democracia de nuevo permitiendo la participación de los alumnos.

- Preguntarse: permitir y diseñar mecanismos que permitan la reflexividad permanente dentro del proceso.
- Compartir: comunicar y difundir el proceso del proyecto, a ser posible empleando medios contemporáneos como las redes sociales, para contribuir al rizoma del conocimiento, a que la innovación se convierta en cultura.

2.2.2. Aprendizaje basado en proyectos.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) se configura como una metodología innovadora con la que superar los paradigmas en los que se asienta la escuela tradicional, basada en los contenidos, el libro de texto y el aprendizaje de corte memorístico. Se trata de una metodología heredera de las concepciones de Dewey y su teoría del aprendizaje conceptual y con Bruner y su idea del currículum en espiral, también próxima a los postulados educativos de la escuela Nueva (Hernández, 2010).

La época actual se suele definir como la sociedad del conocimiento y es que “por primera vez en la historia el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo” (Hernández, 2010, p.227). Además, “nuestros alumnos son conscientes de su capacidad para encontrar información, para procesarla y para, incluso, actuar a partir de ella interviniendo como agentes en la realidad” (Trujillo, 2016, p.5).

Esta nueva realidad pone sobre la mesa la necesidad de replantear una serie de elementos vinculados al contexto escolar como son, el currículum actual por materias, los contenidos estancos, el libro de texto como fuente única de conocimiento, los tiempos y los espacios escolares.

Por el contrario, se evidencia necesario ayudar a los alumnos a lograr una visión global sobre la realidad, vincular el aprendizaje a situaciones reales, trabajar desde la pluralidad y prepararlos para que desarrollen su aprendizaje a lo largo de toda su vida (Hernández, 2010).

La Unión Europea no es ajena a estos cambios, impulsando el aprendizaje para el desarrollo de las competencias clave, que nuestra legislación educativa también ha incorporado.

La metodología de proyectos se presenta como una alternativa natural cuando lo que se persigue es el desarrollo de dichas competencias (Trujillo, 2016). Esto es así porque el ABP se

orienta a la acción, implica desde la detección de un problema a resolver, hasta la investigación, la formulación de hipótesis, la proposición y desarrollo de soluciones, hasta la presentación y difusión de los resultados.

Trabajar por proyectos nos posiciona en una concepción que vincula el aprendizaje con la producción activa de significados, que enfrenta al alumno con sus posibilidades de acción ante distintas situaciones y que persigue el desarrollo de la comprensión (Hernández, 2010). Entendida ésta como la capacidad de investigar, explicar, encontrar evidencias y ejemplos, ser capaces de generalizar, de aplicar el conocimiento, de hacer analogías y tener la capacidad para representar el tema objeto de comprensión de una forma nueva (Perkins y Blythe, citado por Hernández, 2010).

Los roles de alumnos y docentes en el contexto de un proyecto cambian respecto de los desempeñados en un contexto educativo tradicional. En primer lugar, los estudiantes se sitúan en el foco del proceso, su labor es investigadora y creativa, en busca de soluciones ante el problema que los ocupe. A veces son ellos incluso quienes plantean el problema o reto de partida. También desempeñan un rol en la evaluación, tanto de su trabajo, como de la experiencia educativa. Los docentes también son creativos, diseñadores de situaciones de aprendizaje, seleccionando contenidos y materiales, que conviertan la experiencia en relevante académicamente. Son acompañantes en un proceso de aprendizaje que es compartido con los alumnos y en el que evalúan también su propia práctica y la situación de aprendizaje.

Existen diferentes pautas para el diseño de experiencias de aprendizaje basadas en proyectos. Todas ellas tienen en común el hecho de presentar la experiencia de enseñanza aprendizaje como un proceso abierto el cual se puede diseñar solamente en sus líneas generales, dotando al proceso de la flexibilidad necesaria, dejando margen para la negociación del alumno y el docente.

Además, según todos los autores consultados, en los proyectos es clave la participación del alumno. María Acaso en *La educación artística no son manualidades* (2014) define el método de proyectos como “un proceso de trabajo educativo más o menos prolongado en el tiempo, como poco de una semana de duración, donde la participación de los estudiantes constituye la clave para la evolución del proyecto” (p.222)

Otra característica que define el ABP es su idónea adecuación a situaciones de trabajo en grupo ya sea de forma colaborativa o cooperativa, algo que Fernando Trujillo (2016) define como socialización rica. No sólo en referencia al trabajo en equipo entre compañeros de aula sino, hacia una sociabilidad expandida, a través de salidas del centro para entrar en contacto con agentes externos o apertura del centro para acoger a expertos de fuera, conectando el aprendizaje con la realidad más allá del aula.

En un nivel de mayor concreción del diseño de experiencias de aprendizaje basadas en proyectos, debemos tener en cuenta que realizar un proyecto implica pensar en sus distintas fases: desde el planteamiento del problema, que debe hacerse con referencia al currículo, hasta imaginar el tipo de producto que los alumnos pueden elaborar.

Las fases del proyecto son, planteamiento del problema o desafío, resolución con creación del producto final y difusión del resultado. De forma transversal a este proceso, se recaba y organiza información de diversas fuentes, se plantean hipótesis, y se reflexiona sobre la evolución del proyecto y el propio desempeño.

Finalmente, respecto a la evaluación en ABP, los docentes señalan que es uno de los escollos del método (Trujillo, 2016). Sin embargo, cuando se trabaja con esta metodología se generan numerosas evidencias de aprendizaje a lo largo del proceso, ya que como se ha visto, es un proceso orientado a la práctica y a la acción. Por ello, lo natural es evaluar todas estas evidencias que se van generando y por ello, parece que la herramienta que se revela más natural es la utilización de un portafolio (Trujillo, 2016).

Para Gardner el portafolio refleja cómo el aprendizaje es mejor cuando las actividades se desarrollan en un periodo largo de tiempo, como es el caso del ABP, generando mayor compromiso por parte del alumno que consigue conectar los aprendizajes con su vida cotidiana. Además, para el mismo autor el mero hecho de realizar el portafolio es una forma de aprendizaje ya que requiere seleccionar información, reflexionar sobre el tema del proyecto y también sobre el proceso mismo de aprendizaje (Gardner, 1994).

El portafolio sirve tanto al docente como al alumno para reconstruir el proceso de aprendizaje seguido. Se puede entender como un contenedor de diferentes evidencias de aprendizaje, desde propósitos, artefactos, reproducciones, anotaciones, grabaciones, referencias encontradas, testimonios o feed backs recibidos sobre los trabajos, producciones específicas,

reflexiones personales, etc. Actualmente las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) facilitan el acceso a contenedores para alojar multiplicidad de evidencias en diferentes formatos.

Para que el portafolio del alumno cumpla su función de sistema de evaluación continua, es necesario que se explique a priori al alumno su propósito y que se haga explícita la rúbrica con la cual se va a evaluar.

2.3. Artistas en residencia

Los orígenes de las residencias de artistas en Instituciones pueden situarse en los patronazgos financiados por la Iglesia o la Corte en la antigüedad. Como señala Cohen (1984) en su tesis doctoral, el primer artista en residencia del que existe constancia es un músico que en el siglo XIII fue acogido por la universidad de París.

En Estados Unidos los artistas comenzaron a dar clase en universidades después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las escuelas artísticas profesionales se fusionaron con las universidades. Sin embargo, el inicio de las residencias de artistas en escuelas de primaria o secundaria comenzó en este país a finales de los años 60 con la fundación de la NEA (National Endowment for the Arts) y la creación del programa Artists-in-the-Schools (Cohen, 1984). A través del programa se realizaron colaboraciones de artistas en colegios de duración e implicación variable, desde pocas semanas a todo el curso. Los objetivos básicos iniciales eran enriquecer la educación y dar trabajo a los artistas. A partir de aquí, el programa fue evolucionando con el tiempo. En sus inicios, los artistas hacían de representantes del mundo del arte, hablaban sobre él y hacían trabajos artísticos acompañados de grupos reducidos de alumnos. En los años setenta, se produce un boom de estas residencias y se encomienda a los artistas otros roles, desde tareas de innovación curricular, hasta funciones sociales como la revitalización del clima escolar o la integración racial (Cohen, 1984). Los años setenta fueron, además, la década de las artes integradas, empleando el arte como vehículo para la enseñanza de cualquier otra disciplina. Este es precisamente el objetivo del programa “Learning through Art” promovido por el museo Guggenheim de Nueva York en la misma década. También en los años setenta se inicia en Estados Unidos el programa “All the Arts for all de Children” impulsado por John D. Rockefeller y cuya misión era integrar las artes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y alterar el clima y la operatividad de la escuela. Este programa y este

ideario nos trasladan a Europa y a las escuelas de Reggio Emilia en las que se desarrolló lo que se podría considerar como otra modalidad de residencia artística.

Los talleristas de Reggio Emilia trabajaban colaborativamente con las maestras en el desarrollo de los proyectos que se llevaban a cabo, se ocupaban de la estética del ambiente y de la documentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Inicialmente, las escuelas contaron con cuatro talleristas contratados directamente por Loris Malaguzzi. Pocos años después, el número de artistas se había duplicado y éstos accedían al puesto por oposición. Explica Loris Malaguzzi, refiriéndose al taller “como deseábamos, ha demostrado ser subversivo, generando complejidad y nuevas herramientas para pensar. Ha permitido nuevas combinaciones y posibilidades creativas entre los distintos lenguajes de los niños” (Malaguzzi, 1998 citado por Vecchi, 2018, p. 180).

Actualmente, la fundación Reggio Children ofrece cursos para talleristas con el objetivo de que estos, con formación artística puramente, puedan acercarse a los lenguajes poéticos específicos de la infancia y entablar diálogos respetuosos con los niños (Vecchi, 2018).

Otras experiencias desarrolladas en Europa han sido, por ejemplo, *Artists in Residence* promovida por la White Chapel Gallery de Londres en los años setenta o también en Londres, *The Artist Placement Group* iniciado en 1989 y a través del cual se introdujeron artistas en las escuelas para investigar el abandono escolar con herramientas propias de las disciplinas artísticas, como el documental. Con un objetivo también de corte social, esta vez en Francia, encontramos *AIMS-Formation d'Artiste Intervenant en Milieu Scolaire* patrocinada por la Fundación Edmond de Rothschild. A través de esta residencia, artistas trabajan en colegios de los suburbios de París utilizando el arte como vehículo para la inclusión social. Otra iniciativa reciente destacable es *Creative Partnership* impulsado por el Gobierno Británico entre los años 2002 a 2011 con el ánimo de contribuir al desarrollo de la creatividad y que además ha ido acompañada de un estudio sobre su eficacia, el cual ha demostrado su impacto positivo en las escuelas (Martín, 2018).

En España encontramos numerosas iniciativas promovidas desde diferentes instituciones o administraciones. Enumerándolas de forma cronológica podemos señalar, entre otras: “MUSE” de origen suizo e implantada en España en 1996, la cual tiene por objeto canalizar la creatividad, reforzar la autoestima y mejorar el aprendizaje a través de talleres de música,

teatro y danza. En este programa, los artistas participantes se coordinan con el claustro de profesores con quienes trabajan en colaboración durante todo el curso.

En 1998 el Guggenheim de Bilbao exportó el programa de su homónimo en New York e inauguró el programa *Aprendiendo a través del Arte*, en el que un artista diseña una experiencia específica para un grupo y un contenido de materias no necesariamente artísticas.

A partir del año 2000 estas iniciativas van consolidándose y se expanden. Entre ellas se pueden señalar, *Zona Intrusa*, que arrancó en 2006 y es una iniciativa de la dirección de cultura del Ayuntamiento de Mataró para acercar el arte contemporáneo a los institutos de secundaria de la ciudad. Cada año un artista elige un tema y un elemento intruso o detonante, a partir de los cuales, trabaja de forma colaborativa con alumnos y profesores para la realización de una propuesta artística. (https://www.mataroartcontemporani.cat/posts_projectes/zona-intrusa/).

Aquí trabaja un artista, se inicia en el curso 2014-2015 por iniciativa del Centro de Arte Dos de Mayo, en adelante CA2M, situado en Móstoles, en la Comunidad de Madrid. Su objetivo era integrar proyectos artísticos de un curso de duración en el recorrido curricular oficial. Como señala Laura Martín en su Trabajo Final de Máster (2018) el departamento de Educación del CA2M se enmarca dentro de la corriente de pedagogías críticas y entiende la escuela como un lugar para la investigación y la experimentación. Pretenden con el programa alejarse de la productividad y de las lógicas neoliberales que marcan los planes educativos oficiales (Álvarez, 2016 citado por Martín, 2018). Los proyectos realizados abarcan un año completo con diez sesiones en el centro escolar. Se llevan a cabo dos o tres residencias cada año que involucran a otros tantos centros educativos.

Levadura, (<https://residenciaslevadura.com/>) es una iniciativa que se puso en marcha en 2014, sustentada por varias Instituciones culturales vinculadas al Ayuntamiento de Madrid como Matadero Madrid, centro cultural Conde Duque, CentroCentro y Medialab-Prado y con el patrocinio de la Fundación Banco Santander. La coordinación estuvo a cargo de Pedagogías Invisibles como mediadoras entre las Instituciones culturales y educativas. En Levadura se plantearon aproximadamente cincuenta residencias de entre cuatro y seis semanas. En ellas, un artista desarrolla un proyecto artístico con un grupo-clase específico. El objetivo general del programa era alterar las lógicas propias del aula escolar, entendiendo el arte como vehículo de aprendizaje y como otro modo de generar conocimiento. A lo largo de sus cinco

ediciones fue evolucionando, de programa con artistas internacionales, giró hacia artistas locales, amplió su radio de acción desde el nivel de primaria para incluir aulas de infantil, amplió su duración de cuatro a seis semanas y modificó su programación para lograr mayor interrelación de los distintos agentes implicados. Como prueba de que este giro surtió efecto está el hecho de que, a partir de *Levadura*, han surgido otros programas como, *Coco* de CentroCentro, derivados de las sinergias halladas entre diferentes agentes implicados.

En residencia, creadores en los institutos de Barcelona, (<https://www.enresidencia.org/es>) es un programa promovido por el Instituto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona y el Consorcio de Educación de Barcelona que se inició en 2009. De duración un curso completo, pretende sensibilizar a los jóvenes escolarizados en institutos de la ciudad de Barcelona, en la diversidad de prácticas de creación contemporánea, desde las artes visuales a la poesía, música, diseño, circo, etc. Se desarrolla en los centros educativos en horario escolar pero el proyecto se difunde con la colaboración de otras instituciones como museos, galerías, bibliotecas, centros culturales o auditorios. El proyecto que se desarrolla exige una dedicación de tres horas semanales con una sesión de dos horas seguidas con el artista residente. Se plantea como una actividad optativa pero evaluable, con una evaluación altamente competencial dado el carácter de la misma.

Periferias Escolares (<https://www.tabakalera.eus/es/periferias-escolares>) es un modelo de residencia promovido por Tabakalera, iniciado en el curso 2014-2015 a través del cual se plantean estancias de un curso de duración. Se dirige a centros escolares de cualquier etapa, desde infantil a la universidad. A través de esta iniciativa se desarrollan propuestas que tratan de responder a retos de convivencia, uso y transformación del espacio público, que implican a la comunidad educativa o que ponen en marcha nuevas metodologías pedagógicas. En este caso son los centros los que presentan la propuesta y un equipo de orientación de Tabakalera selecciona al artista que intervendrá.

Además de las anteriores debemos citar otras como, *Claves*, *Jóvenes Músicos en Escuelas*, *Pensar con los Pies*, *Danza en Juego*, *Un/a Artista Viene a Vernos*, *Resistencies Atístiques* o una muy reciente promovida por el Museo Nacional del Prado: *Deslizar. Laboratorio de Innovación a través del Arte*.

Existen otras propuestas desarrolladas por iniciativas personales como la de Javier Abad, *Cinema en Curs* y otras son promovidas directamente por los centros escolares, como la del

Ceip Nuestra Señora de la Candelaria en Benalgabón Málaga y algunas otras que se detallarán en el siguiente epígrafe.

Figura 6. *Resumen de Residencias de Arte en centros escolares en España.*



Nota. Sin Título, tomado de Esto lo Hago Yo (p.39) Por Clara Megías, 2020, Catarata.

Cada iniciativa de residencia de las descritas es diferente, ya sea por su promotor, su objetivo, su duración, la etapa escolar a la que se destina, su modelo de gestión, etc. No obstante, debemos señalar que todas ellas necesitan una serie de condiciones para poder desarrollarse con éxito. Las residencias artísticas involucran a gran cantidad de agentes de diferentes ámbitos, el educativo, el artístico, la gestión institucional y la mediación. Además, por su propia naturaleza, rompen con el ideario y estereotipos vinculados a cada uno de estos ámbitos (Martín, 2018). Los docentes y alumnos ejercen de creadores, los artistas se transforman en arte educadores, los museos e instituciones hacen de centros educativos y estos, se convierten en lugares de creación. Estos hechos hacen necesarias actitudes como, la flexibilidad, la apertura y la escucha activa por parte de todos los implicados (Martín, 2018).

La mayoría de los programas descritos no cuentan con una evaluación formal de su impacto ni evaluación formal de su metodología más allá de descripciones y valoraciones de los agentes implicados (Martín, 2018). Con la excepción de los talleres de Reggio Emilia, que cuentan con mayor recorrido y que han demostrado tener un impacto positivo y poderoso en los procesos educativos. Han contribuido a ayudar a los niños a comunicar sus ideas

empleando diferentes lenguajes, a crear experiencias de aprendizaje provocativas y a diseñar ambientes que intensifican la percepción y exploración sensorial en la infancia (Tarr, 2001).

2.4. Educación medioambiental a través del arte contemporáneo.

2.4.1 Educación Medioambiental.

El concepto de Educación Ambiental surge a mediados del siglo pasado, y durante los años setenta se le da un importante empuje. La UNESCO en 1970 durante la reunión Internacional para la Conservación de la Naturaleza celebrada en París, define la Educación Ambiental (EA) como: “proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el ser humano, su cultura y su medio biofísico” (Villalta, 2012, p.4).

En 1975 en la Conferencia de Belgrado se acuerda que:

La meta de la EA es formar a una población consciente y preocupada por el medio y por los problemas relativos a él; una población que tenga los conocimientos, las competencias, la predisposición, la motivación y el sentido del compromiso que le permita trabajar individual y colectivamente en la resolución de los problemas actuales y en que no se vuelvan a plantear. (Villalta, 2010, p.4)

Aunque los inicios de la educación ambiental se pueden situar en el movimiento de renovación pedagógica que supuso la Escuela Nueva, ⁶proponiendo una educación ambiental en el entorno natural y la introducción del método científico, este movimiento renovador no aborda directamente los problemas ambientales.

Es en 1990 cuando la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) recoge por primera vez la Educación ambiental como un tema transversal a atender en el sistema educativo. El hecho de considerarse materia transversal implica que ha de ser tratado desde las diferentes materias impregnando todo el currículo.

Desde entonces, la legislación educativa española trata de un modo u otro el tema de la Educación Ambiental (EA). La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo 2 sobre los fines del sistema educativo establece que uno de ellos es la adquisición de valores

⁶ La Escuela Nueva fue un movimiento de renovación pedagógica surgido a finales de siglo XIX en Europa. Entre sus principales exponentes podemos citar a Ferriere, Freinet, Claparede, Decroly, Montessori, Dewey, Piaget, etc.

que propicien el respeto al medio ambiente y un desarrollo sostenible (LOE, 2006). Por su parte la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la calidad educativa establece en su título preliminar que la educación se orientará a la adquisición de valores que propicien el respeto a los seres vivos y el medio ambiente. La futura Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) parece que va a incluir contenidos relacionados con el desarrollo sostenible y el cambio climático en la asignatura Valores Cívicos y Éticos (Farrás, 2020).

La educación ambiental tiene carácter interdisciplinar, con las ventajas e inconvenientes que este hecho supone. Por un lado, este carácter hace que la EA se adapte bien al aprendizaje basado en competencias ya que éstas hacen referencia a un desempeño ante situaciones, por otro, dificulta su incorporación efectiva, al no contar con un tiempo ni un responsable específico para su implementación (Villalta, 2010).

No obstante, en nuestra propuesta, vamos a integrar la educación ambiental en el currículo de educación plástica visual y audiovisual y para ello vamos a estudiar las relaciones de arte y medio ambiente.

Durante el siglo XIX los artistas y la educación artística recurrían a la naturaleza como fuente y modelo de lo bello. Este acercamiento se inscribía en un paradigma de dominio del hombre sobre la naturaleza. Hoy en día este paradigma se ha superado, la educación artística ecológica se interesa por las relaciones y la interdependencia de los seres vivos entendiendo a los seres humanos como parte del ecosistema natural, dando paso a un paradigma de unión. Se estudia desde el arte la relación de la cultura y la naturaleza (Heimlich, 1992 citado por Stankiewicz, 1997).

La naturaleza no es ya sólo el tema principal del paisajismo o el fondo de las obras pictóricas, ni el arte es sólo una herramienta para ilustrar las preocupaciones ecológicas o para lanzar mensajes ecológicos (Neperund, 1997). Las nuevas conexiones que se establecen entre disciplinas tienen más que ver con estéticas conectivas entre materias (Gablik, 1992) y en otorgar responsabilidad social al arte en los problemas ambientales (Ulbricht, 1998).

Detectadas estas nuevas conexiones, desde los años 90 en EEUU se ha intentado estudiar cómo incluir la educación ambiental en el currículum de la educación artística. Ejemplo de este interés es la propuesta realizada por Don Krug para la Fundación Getty.

Aunque el arte ecológico o ambiental nace en los años 60 en EEUU, la educación ambiental a través del arte se ha infiltrado en las aulas a partir de los 90 (Inwood, 2003). La educación ambiental a través del arte puede intensificar el aprendizaje de los conocimientos a la vez que contribuye al objetivo común de que estos logren una mejor comprensión del mundo que les rodea (Inwood, 2003). Además, la utilización de las estrategias artísticas, como ya hemos visto en apartados anteriores, favorece la creación de vínculos afectivos y subjetivos con los contenidos a estudiar, en este caso los problemas medio ambientales (Song, 2008).

Los errores habituales que se comenten en la práctica de la educación ambiental pueden resumirse en tres, acercarse a la ecología desde el planteamiento de sus problemas, generalmente graves y fuera del control o de las posibilidades de acción de los alumnos, generando desesperanza y emplear un elenco muy reducido y pobre de recursos, como limitarse a realizar tareas de limpieza o campañas sobre el reciclaje (Song, 2008).

La educación ambiental a través del arte debe tratar de superar estos problemas. Para ello, se debe basar en cuatro pilares: la experiencia directa sobre el lugar, motivando o propiciando que los alumnos “vean con nuevos ojos”; el aprendizaje situado o basado en el lugar, que ayuda a establecer vínculos emocionales con la tarea; involucrar a los alumnos en asuntos reales y por último, plantear actividades orientadas a la acción (Song, 2008) ya que, tomar conciencia y conocer el arte ecológico, es sólo un primer paso de un proceso que debe conducir al apoyo de los cambios sociales necesarios que contribuyan a un impacto ecológico positivo (Stankiewicz, 1997).

2.4.2 Arte ecológico

El Land Art surge en los años 60 en el Oeste de los EEUU. En sus inicios trató de hacer salir el arte de las galerías y cuestionar los materiales que hasta entonces utilizaban los artistas. El Land Art sustituye el interés del arte en la representación de la naturaleza por la preocupación sobre el uso de la tierra y los recursos naturales e influye decisivamente en artistas de las décadas posteriores cuyas obras muestran un mayor compromiso ecológico (Naranjo, 2017).

Los artistas afrontan el tema ambiental y ecológico desde diversas posturas y a través de diferentes técnicas. Tratan de acercar al público los problemas ambientales a través del shock, del humor, de la elaboración de documentación educativa. Otros realizan performance, process drama o rituales para mostrar el carácter particular de un ecosistema (Stankiewicz,

1997). Unos artistas trabajan individualmente y crean obras cuya misión es hacer aumentar la conciencia ecológica de los espectadores y otros se decantan por involucrar a la comunidad en las obras o acciones de arte ecológico (Song, 2008).

Para ilustrar tanto la evolución del arte ecológico desde sus inicios hasta la contemporaneidad y ejemplificar esta diversidad de acercamientos al tema realizaremos un breve recorrido a través del arte ecológico, como propone Hilary Inwood en *Creating a Map for Eco Art Education* (2003).

En los años 70 en EEUU, inscrita en las obras denominadas Earthworks se contextualiza la Espiral Jetty de Robert Smithson. Un vórtice gigantesco construido en tierra y grava en suelo yermo derivado de su explotación industrial. Evoca conchas ancestrales o torbellinos y ha llevado a muchos visitantes a cuestionarse su relación con la naturaleza y a explorar los vínculos de los hombres con la naturaleza. La obra sacó el arte del museo y logró reivindicar el potencial estético y conceptual de los vertederos o lugares en abandono.

Una década más tarde, otro proyecto de escala gigante, *Los 7000 Robles* (1982) de Joseph Beuys para la Documenta 7 de Kassel, en Alemania, pone en relieve el hecho de que las interacciones con la naturaleza pueden ser una forma de creatividad y sitúa el arte como un agente para el cambio social. Este artista promovió la plantación masiva de arboles de forma colaborativa. Cada árbol se plantaba junto a una roca de basalto. Las 7000 rocas se apilaron frente al Museo Fridericianum y la idea es que fuesen desapareciendo a medida que los arboles fuesen siendo plantados.

Figura 7. *Plantación de Árboles de Josef Beuys en la Documenta de Kassel.*



Nota. Los 7000 Robles, tomado de *Espacio Urbano y Nuevas tecnologías* (p.6).

Siguiendo la estela de Beuys, Mierle Laderman Ukeles, el primer artista en residencia en el departamento de saneamiento del Ayuntamiento de Nueva York, llevó a cabo acciones colaborativas, performance y transformaciones de vertederos en parques públicos. Con su trabajo amplió la concepción imperante sobre el arte y sensibilizó al público respecto a los retos medioambientales.

El artista americano Mel Chin, combinando arte y conocimiento científico, desarrolla Revival Field, a principios de los 90, en el que emplea plantas para extraer los metales pesados acumulados en la tierra.

Otra aproximación diferente al arte medioambiental es la realizada por el artista británico Andy Goldsworthy quien trabaja creando obras efímeras con los materiales del lugar, hielo, palos, arena, piedras, etc. Las obras, que poco a poco se vuelven a fundir con el entorno, nos recuerdan la necesidad de ser respetuosos en nuestras interacciones con la naturaleza y dejar la menor huella posible.

2.4.3 Arte público

Un tema central en el trabajo de Joseph Beuys fue su afirmación de que “todo el mundo es un artista”. Según él, todos tenemos la capacidad de generar un cambio positivo en nuestro entorno con nuestras acciones (Hollis, 1997). Esta idea de Beuys nos introduce el concepto de Arte Público. El arte Público nace a mediados del siglo XX como el Land Art, con el que conecta

en numerosos puntos y es de interés en este trabajo, ya que la propuesta artística que se plantea, se podría situar en la categoría de Arte Público Ecológico.

Para entender este género artístico tomamos las características enumeradas por Suzanne Lacy en su libro *Mapping The Terrain: New Genre Public* (1995) y que son: papel multidisciplinar del artista, como facilitador de la acción dentro de las comunidades o colectivos con quienes trabaja; rechazo de la obra de arte como un objeto acabado y de la autoría del artista, frente a esto, el artista es coautor de la obra, que tiene carácter cooperativo, que puede ser efímera y en la que el valor reside en el proceso no en el resultado. El artista despliega habilidad para implicar al público en la ejecución de la obra, organizando redes colaborativas, encontrando convergencias y logrando vincular al público en un proceso colaborativo (Sánchez, 2013).

En el contexto español encontramos el trabajo del colectivo Basurama que enmarca parte de su trabajo entre el arte contemporáneo, lo colaborativo y lo ecológico por lo que resulta ilustrativo para la propuesta que plantea el presente trabajo.

Basurama está integrado mayoritariamente por arquitectos y surgió en 2001 en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, como respuesta a la idea imperante del momento, que fomentaba la figura de arquitecto estrella como modelo a seguir.

Este colectivo proponía trabajar a través de procesos de creación colectivos y con un material como la basura, que describen en estos términos:

La basura fue el punto de partida. La basura es transversal, democrática, unificadora y ante todo es un recurso al alcance de todos, de fácil acceso y de enorme potencial creativo. Cuando colocamos el residuo en el centro de nuestro discurso nos interesa como herramienta, como materia de creación y como mecanismo de reflexión sobre lo que somos (como personas, como comunidad, como sociedad...). Es una manera de cuestionar las propias estructuras en las que nos integramos con la intención de buscar alternativas. (Basurama, 2014, párr.4)

Basurama se diferencia de los artistas y movimientos medio ambientalistas como Beuys o el Land Art en el enfoque que dan al problema medio ambiental, en vez de centrarse en la defensa de la naturaleza, se centran en la vida urbana, cuestionando los procesos de producción, proponiendo formas de vida de bajo consumo (Basurama, 2014).

Yo amo M-30 (2006) es un proyecto del colectivo en el que descubren el poder del arte como herramienta de transformación social.

Su proyecto más internacional, *RUS (Residuos Urbanos Sólidos)* se inició en 2009 en México y se ha desarrollado desde entonces, en cuatro de los cinco continentes. Se basa en tres pilares, reutilizar, intervenir sobre el espacio público y trabajar en colaboración con artistas y comunidades locales (Díaz, 2019).

Los proyectos *AUTO* engloban unas numerosas intervenciones en barrios, colegios, patios y parques. En común comparten la utilización de materiales de desecho y un modo de trabajo colaborativo. Algunas de las intervenciones serán analizadas con más detalle en el apartado de estudio de casos.

Para concluir este apartado, recuperamos la afirmación de Cynthia L. Hollys en *On developing an art and ecology curriculum* (1997) según la cual, “An art curriculum that deals with ecological issues can empower students with the understanding that they, as creative individuals, can have an active voice in protecting their environment and changing current devastating ecological trends”⁷ (p. 23).

2.5. Estudio de casos.

En este apartado se recogen algunas experiencias que consideramos que contienen ciertos ingredientes de utilidad para el diseño de nuestra propuesta. Comparten ciertas características, la principal es considerar a los alumnos como creadores, estableciendo una relación horizontal entre todos los agentes implicados. En todos ellos, además, se pone en práctica una dinámica de trabajo colaborativo y se emplean materiales de reciclaje. La información ha sido obtenida de las páginas web de los profesionales implicados, Basurama (<https://basurama.org>) y Estudio La Urdimbre (<https://estudiolaurdimbre.com>).

Autocole

El proyecto surgió a iniciativa del colegio privado Ideo de Madrid y se llevó a cabo durante el curso 2014-2015 por el colectivo Basurama en colaboración con los alumnos de secundaria. El objetivo del proyecto era utilizar la transformación del patio del colegio como estrategia pedagógica logrando así un aprendizaje vivencial, interdisciplinar y práctico (citar la web). Los

⁷ Un currículo de arte que trata los problemas medioambientales puede empoderar a los estudiantes y convencerlos de que ellos como agentes creativos pueden tener una voz activa para proteger su medio ambiente y cambiar la tendencia de devastación actual.

materiales empleados que sirvieron como detonante fueron, una escalera de escenografía, una tubería gigante y un depósito de 25.000 litros, todos ellos procedentes de Matadero Madrid. Además, se emplearon otros materiales de desecho como neumáticos, restos de tatami, entre otros, del propio colegio.

Los alumnos se organizaron según diferentes comisiones de trabajo: diseño, logística, herramientas y materiales y pintura. El proyecto se estructuró en tres fases, deseo, diseño y ejecución colectiva.

Figura 8. Tobogán con escalera escenográfica y tubería de gran tamaño.



Nota. Día de la Inauguración...gran expectación, por Basurama Asociación, 2015. Tomada de <https://www.facebook.com/basurama/photos/a.993818647317376.1073741868.202148033151112/997101700322404>

Neumáticos que dejan huella. Parque de juegos en Maestro Rodrigo.

Este proyecto se llevó a cabo durante el curso 2017-2018 en el Ceip Maestro Rodrigo en Aranjuez. En él participaron, además del colectivo Basurama, la ONG Creática y la comunidad educativa. Se inscribió dentro del proyecto de Renault, *Neumáticos que dejan huella*. Se trata de la intervención que culmina el proceso formativo para educadores *Proyecto Patio* en colaboración con Pedagogías Invisibles.

El proyecto se estructuró en varias fases, desde el diagnóstico y detección de necesidades a satisfacer, recopilación de materiales con ayuda de toda la comunidad educativa, la

realización de micro proyectos con los materiales y la ayuda de los docentes en diferentes localizaciones del colegio, definición del proyecto de transformación del patio y construcción participativa de los elementos diseñados. En concreto se realizó toda una topografía, montañas, circuitos, túneles, además de estructuras de cobijo, escalada, elementos giratorios generadores de energía cinética, etc.

Figura 9. *Parque Cecilia en Ceip Maestro Rodrigo.*



Nota. Sin Título 2017. Basurama Asociación tomado de
<https://basurama.org/proyectos/?cat=auto>

Cómo está el patio

Se trata de un proyecto de intervención a cargo del estudio de arquitectura La Urdimbre, que resultó seleccionado en el concurso de ideas *Re-Labs (Laboratorio de Residuos Vivos)* convocado por Basurama en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid y financiado por la fundación Daniel y Nina Carasso⁸. El proyecto se llevó a cabo durante el curso 2018-2019.

Se trata de un proyecto de co-diseño y ejecución colaborativa con los alumnos y la comunidad educativa del I.E.S. Mariano José de Larra en Madrid, empleando materiales reutilizados.

⁸ Creada en 2010 por Marina Carasso, apoya proyectos en Francia y España dirigidos a la alimentación sostenible y de arte ciudadano.

La intervención en el patio vuelve a ser el pretexto y contexto para un aprendizaje activo y vivencial. Se llevó a cabo durante un curso escolar completo, dividiendo el trabajo en seis fases. Estas fases estructuraban el trabajo, desde la creación del grupo de trabajo, el análisis de la situación de partida, la realización de prototipos, la elaboración del proyecto, hasta la definición del mismo y la construcción de las propuestas.

En la fase cuatro de “elaboración” trabajaron mediante talleres empleando el concepto de “cadaver exquisito”, es decir, cada grupo interviene sobre la pieza que ha dejado inacabada el grupo anterior. Este modo de hacer ha aportado gran riqueza a los diseños acabados (<https://estudiolaurdimbre.com/>). Las técnicas empleadas en estos talleres de diseño han sido el brainstorming, el collage y la elaboración de moodboards, apoyándose en el catálogo de materiales disponibles y un listado de las necesidades a satisfacer.

Figura 10. *Proceso de diseño colaborativo dentro del proyecto Cómo está en Patio.*



Nota. Sin título, por Estudio La Urdimbre 2019 tomada de <https://estudiolaurdimbre.com/portfolios/item/36-como-esta-el-patio>.

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta.

La siguiente propuesta de intervención parte de la participación activa que los jóvenes estudiantes del Instituto demostraron durante las movilizaciones por el clima de 2019.

Este hecho sorprendió al equipo directivo del centro y a toda la comunidad educativa, quienes decidieron reflejar este interés en el PEC y trabajar activamente el problema del medio ambiente de forma transversal a través de un proyecto de centro. Se realizaron diferentes propuestas y de ellas, la que contó con mayor apoyo y despertó mayor entusiasmo fue la presentada por el departamento de dibujo.

En esta propuesta se barajaba la posibilidad de optar a una residencia artística con un artista o colectivo cuyo trabajo se incluya dentro de esta misma línea temática de la ecología y la educación medio ambiental.

El colectivo artístico seleccionado está formado por varios artistas y arquitectos jóvenes vinculados al colectivo Basurama con quienes han colaborado y desarrollado algunas iniciativas de Arte Público colaborativo y ecológico.

La residencia artística ofrece a los alumnos la oportunidad de vivenciar el proceso completo de creación artística contemporánea y a los docentes les ofrece un apoyo para poder llevar a cabo un proyecto de mayor envergadura y significatividad, al poder contar con el trabajo de expertos.

La propuesta, aprovechando el apoyo del artista residente, pretende configurarse como una experiencia de enseñanza-aprendizaje en la cual se emplee el Art Thinking como meta disciplina que procure una nueva forma de acercamiento al conocimiento.

La metodología elegida es el ABP ya que es consustancial con las metas e intenciones descritas. Por tanto, se plantea la realización de un proyecto de duración un curso académico en el que participarán todos los alumnos del Instituto que estén cursando asignaturas del departamento de Dibujo.

El proyecto que se planteará será la intervención en el patio del Instituto empleando para ello una importante cantidad de sillas escolares viejas que iban a ser retiradas del propio instituto.

El proyecto prevé actividades de carácter individual, en pequeño grupo, en grupo aula y colaborativas de todos los alumnos implicados, involucrando incluso, a toda la comunidad educativa y sociedad local en sus fases finales.

Esta propuesta define con mayor detalle aquellas actividades en las que interviene el curso de Cuarto de la ESO.

3.2. Contextualización de la propuesta.

La propuesta se dirige al grupo de 4^o de la ESO de la asignatura específica de opción EPVA y desarrollará el bloque de contenidos “Fundamentos del Diseño”. Este bloque permite la puesta en práctica de los conocimientos y destrezas adquiridos en el resto de bloques de la asignatura a lo largo del primer ciclo de la ESO. El grupo tipo al que se dirige la propuesta estaría formado por entre 20 y 25 alumnos de entre 15 y 16 años.

La propuesta se inscribe dentro del marco de una residencia artística. El carácter y condiciones de las residencias pueden variar en función del sistema de gestión de la misma. En este caso se plantea una residencia demandada por el propio centro escolar y gestionada por una institución pública cultural, autonómica o local, que realiza funciones de mediación a través de su departamento de educación y emplaza al artista seleccionado en base a los requisitos de la propuesta.

Se plantea una residencia de duración un curso escolar completo, que involucra principalmente al departamento de dibujo. Esta propuesta sólo detalla la intervención del artista con el curso de 4^o de la ESO, pero se prevé que el artista trabajará también con el resto de asignaturas y cursos del departamento.

La institución cultural que colabora en la residencia aportará las salas de exposición precisas para la difusión de la propuesta y eventualmente otros recursos que pudieran resultar necesarios.

Tabla 1. Contextualización de la propuesta.

| Contextualización de la propuesta | |
|-----------------------------------|----------------|
| Título | “Toma Asiento” |

| | |
|---------------------------|---|
| Legislación de referencia | Orden EDU/362/2015 de 4 de mayo por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y el desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la comunidad de Castilla y León. |
| Materia | EPVA |
| Curso | 4º ESO |
| Bloque | Fundamentos del Diseño |
| Temporalización | Ver tabla 3 |
| Duración | 18 sesiones en dos trimestres. |

Fuente: elaboración propia

3.3. Intervención en el aula.

3.3.1. Objetivos

Se redactan objetivos didácticos a partir de los estándares de aprendizaje evaluables correspondientes al bloque 3 “Fundamentos del Diseño” recogidos en la Orden EDU/362/2015, que se adjuntan como anexo A, ya que la normativa autonómica no establece objetivos de área.

- Realizar un proceso de creación artística distinguiendo y valorando sus distintas fases.
- Entender y desarrollar una visión crítica ante los retos planteados por la sociedad de consumo.
- Acercarse al arte contemporáneo valorando su estética, sus temas y sus dinámicas específicas.
- Utilizar diversidad de técnicas grafo plásticas y las TIC aplicándolas al proceso de diseño.
- Valorar el trabajo colaborativo en procesos de creación artística.

3.3.2. Competencias

Las actividades que conforman el proyecto se han diseñado para el desarrollo de las competencias clave recogidas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa y que son:

- Comunicación Lingüística (CCL). Durante todo el proyecto se fomentará el debate y se pedirá que la información sea puesta en común y difundida de forma verbal o escrita. Será necesario reflexionar por escrito sobre el proceso de trabajo y los contenidos.
- Conciencia y expresiones culturales (CEC). Los alumnos podrán conocer y compartir el proceso de trabajo de un artista contemporáneo en activo. Desarrollarán una mirada crítica sobre el mundo y sus procesos productivos, así como sobre su entorno próximo. Propondrán soluciones ante los retos sociales y locales que se plantean y los llevarán a cabo empleando lenguajes contemporáneos.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT). Se trabajará con unidades de medida de longitud, superficie y volumen. Los alumnos se acercarán al mundo de la tecnología en busca de soluciones constructivas. Los estudiantes se acercarán al problema medioambiental que generan los residuos y conocerán las posibilidades de gestión de residuos que ofrece la ciencia.
- Competencia digital (CD): en todas las fases de desarrollo del proyecto será necesaria la utilización de las herramientas digitales. Desde la toma de datos hasta la difusión del resultado pasando por la ideación y definición de la propuesta.
- Aprender a aprender (CAA): Los alumnos deberán buscar información relevante para ofrecer soluciones ante el reto planteado y tendrán la oportunidad de reflexionar y sobre su propio desempeño para evaluarlo.
- Competencias Sociales y cívicas (CSC): El proyecto se plantea como un trabajo colaborativo a diversas escalas por lo que será necesario el diálogo y la negociación para la consecución de fines comunes.
- Sentido de la Iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE): El proyecto requerirá que los alumnos propongan soluciones propias y originales, se ofrecerán oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones autónomas sobre la dirección de su propio trabajo y culminará con la ejecución de una de las propuestas.

3.3.3. Contenidos

Se redactan contenidos didácticos que recogen y amplían, para adaptarse al proyecto, los prescritos en la Orden EDU/362/2015.

- C.1. Retos sociales ante el problema ecológico que plantean los desechos.
- C.2. Arte y artistas contemporáneos en los ámbitos de ecología y arte público.
- C.3. Fases del proceso de diseño, aplicado a la creación de una obra artística colaborativa.
- C.4. Las TIC aplicadas al dibujo técnico, la creación y difusión de información.
- C.5. Las redes sociales como herramienta aplicada al portafolio.
- C.6. Actitudes positivas para el trabajo colaborativo, respeto, escucha, debate, negociación.

3.3.4. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Se han redactado criterios de evaluación y estándares de aprendizaje a partir de los recogidos en la Orden EDU/362/2015 y se adjuntan al trabajo como anexo A.

Tabla 2. *Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.*

| Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|--|--|
| I. Realizar un proceso de creación artística distinguiendo y valorando sus distintas fases, apreciando las propiedades estéticas y sensoriales de los materiales a emplear y dirigido a la definición de una idea. | I.1. Desarrolla cada una de las fases de un proceso de diseño de forma estructurada. I.2. Considera las cualidades de los materiales que emplea para la definición de una idea. |
| II. Conocer artistas contemporáneos y sus obras, la estética y los procesos específicos del género. Comprender y analizar con una visión crítica desde la óptica del arte contemporáneo los retos medioambientales derivados de nuestra sociedad de consumo. | II.1. Conoce artistas contemporáneos y sus obras. II.2. Entiende los retos medioambientales planteados por los artistas. II.3. Construye un discurso propio ante los mismos. |

| | |
|--|--|
| III. Emplear diferentes técnicas grafo-plásticas y las tecnologías de información y comunicación aplicándolas a las distintas fases del proceso de diseño. | <p>III.1. Realiza bocetos, collage u otras técnicas grafo plásticas en las distintas fases del proceso de diseño.</p> <p>III.2. Emplea las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño.</p> |
| IV. Valorar el trabajo colaborativo aplicado al diseño y a la creación artística. | VI.1. Trabaja de forma colaborativa haciendo aportaciones y respetando el trabajo de sus compañeros. |

Fuente: elaboración propia

3.3.5. Metodología

El proyecto se estructura en cuatro fases. En cada fase se diseñan una serie de actividades cada una de las cuales será desarrollada con diferente intensidad y profundidad por ciertos cursos de la ESO y de Bachillerato. Cada fase tiene sus propias peculiaridades:

- La primera fase debe despertar el interés, para ello se plantearán situaciones provocadoras.
- La segunda fase o desafío presenta el reto que nos planteamos. Por ello las actividades requerirán el planteamiento de preguntas, el desarrollo de una visión crítica, detectando problemas y por último el establecimiento de un reto que plantee soluciones para dar respuesta a los interrogantes anteriores. En esta fase es necesario situarse en la zona de desarrollo próximo de los alumnos para que el reto no sea ni muy fácil ni imposible. Será necesario prever andamiajes y apoyos que pueden venir de la mano del artista residente.
- La fase tres o de ejecución: se trata de un método orientado a la acción por lo que nos proponemos lograr un producto tangible que no sea ni excesivamente complejo que nos pueda superar ni una respuesta escolar convencional.
- Fase cuatro o difusión: se trata de hacer público el proceso y los resultados obtenidos. Involucrar a la comunidad educativa, empoderar a los estudiantes y sensibilizar a la sociedad local, las actividades irán encaminadas a desarrollar destrezas expositivas y a la creación de material audiovisual.

En la medida de lo posible, cada una de las actividades que componen el proyecto estará estructurada según un esquema similar:

- Detonante.
- Debate.
- Tarea práctica.
- Puesta en común y/o portafolio.

Se procurará un ambiente relajado, se favorecerá la participación y la autonomía de los alumnos dándoles libertad para decidir sobre la dirección de su trabajo. Se potenciarán las actividades en grupo.

En este apartado es importante describir el rol a desempeñar por parte de los docentes, los cuales actuarán como acompañantes y facilitadores del proceso de creación, en el cual participarán, llevando al mismo tiempo un portafolio que documente el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.3.6. Cronograma y secuenciación de actividades

El proyecto global se programa en 7 actividades con dieciocho sesiones distribuidas en cuatro fases. Las correspondientes a las fases uno y dos, se realizarán durante el segundo trimestre mientras que las correspondientes a las fases tres y cuatro, se desarrollarán en el tercer trimestre, para permitir la definición de la obra a escala constructiva por parte de los alumnos de Bachillerato y el propio artista residente. En el anexo B se detalla la cronología sobre el calendario del curso escolar. La tabla siguiente recoge la temporalización global del proyecto:

Tabla 3. *Cronograma y secuenciación de actividades*

| Proyecto y residencia artística: | | | | |
|--------------------------------------|----------|--------|---------|------------|
| TOMA ASIENTO | | | | |
| Fase1: Planteamiento del problema | | | | |
| | Sesiones | Cursos | Artista | Cronograma |
| Actividad 1. | 1 | ESO | | Enero |
| Presentación y evaluación anticipada | | | | |

| | | | | |
|--|-----------------|-----------------------|----------------|----------------------------|
| Actividad 2. Diógenes | 2 | ESO | Si (s.1) | Enero |
| Actividad 3. Ejercicios rápidos con basura | 1 | ESO | Si | Enero |
| Actividad 4. RE_Rave | 1 | ESO y Bachillerato | Si | Enero |
| Fase 2: Resolución -Ideación | | | | |
| | Sesiones | Cursos | Artista | Cronograma |
| Actividad 5. Toma asiento | 8 | ESO Bachillerato | y Si (s. | Febrero, marzo y abril. |
| Fase 3: Resolución- Ejecución | | | | |
| | Sesiones | Cursos | Artista | Cronograma |
| Actividad 6. Manos a la obra | 3 | ESO Bachillerato | y | Mayo |
| Fase 4: Difusión | | | | |
| | Sesiones | Cursos | Artista | Cronograma |
| Actividad 7. Manifiesto | 1 | ESO. | | Mayo-junio |

Fuente: elaboración propia

3.3.7. Actividades y recursos.

A continuación, se presenta una tabla que relaciona los elementos curriculares con cada una de las actividades y se detalla cada actividad mediante una ficha resumen.

Tabla 4. *Correspondencia actividades- elementos curriculares*

| |
|---|
| Correspondencia entre actividades y elementos curriculares |
|---|

| Actividad | Objetivos | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Competencias |
|--|----------------|---------------------------|-------------------------|--|---|
| Act.1 Presentación y evaluación anticipada. | b, c, d | C2, C3, C4, C5 | I III IV | I.1 III.1, III.2, IV.1 | CCL, CAA, CEC, CD. |
| Act.2 Diógenes. | b, c, d, e | C1, C2, C3, C4, C5, C6 | II III IV | II.1, II.2 III.1, III.2, IV.1 | CEC CMCT, CSC, CD, CAA. |
| Act.3 Ejercicios rápidos con basura | c, d, e | C3, C4, C5 C6 | I III IV | I.2 III.1, III.2, IV.1 | CEC CSC, SIEE |
| Act.4 RE_Rave | b, c, d, e | C1, C2, C4, C5, C6 | I III IV | I.2 III.1, III.2, IV.1 | CEC CSC, SIEE |
| Act.5 Toma asiento. | a, b, c, d, e. | C1, C2, C3, C4, C5, C6 | I II III IV | I.1, I.2, II.1, II.2, II.3 III.1, III.2, IV.1 | CCL, CEC CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE |
| Act.6 Manos a la obra | a, c, d, e | C3, C4, C5 C6 | III IV | III.1, III.2, IV.1 | CEC CMCT, CSC, SIEE |
| Act.7 Manifiesto | a, b, c, d, e. | C1, C2, C3, C4, C5, C6 | II III IV | II.3 III.1, III.2, IV.1 | CCL, CEC, CSC, SIEE |

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Actividad 1: Presentación del proyecto y evaluación anticipada.

| Actividad 1. Presentación del proyecto y evaluación anticipada | |
|--|--|
| <p>Sinopsis: Se presenta el proyecto y al artista residente. Se explica el papel del portafolio a lo largo del proceso de trabajo como herramienta para el aprendizaje y de documentación del proceso. Se especifica la rúbrica con la que se evaluará el portafolio.</p> <p>Se envía a los alumnos el fichero de autoevaluación anticipada donde se pide a los alumnos que se pongan nota, determinando así su grado de compromiso con el proyecto en base a su interés y su disponibilidad temporal y emocional. Esta ficha de autoevaluación se terminará de completar al final del proyecto para que cada alumno valore si ha podido mantener su compromiso inicial, lo ha superado o no lo ha logrado.</p> | |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la responsabilidad individual sobre el aprendizaje y el compromiso con la tarea. - Definir las propias metas de aprendizaje. - Utilizar las redes aplicadas al portafolio personal. | |
| <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículum audiovisual del artista. - Portafolio como herramienta de aprendizaje. | |
| <p>Competencias: CCL, CEC, CD, CAA.</p> | |
| <p>• Sesión 1</p> | |
| Detonante. | Artista residente y ficha de autoevaluación anticipada. |
| Debate. | <p>Presentación del proyecto y del artista residente, sus trabajos más relevantes.</p> <p>Explicación sobre la realización del portafolio explicitando la rúbrica de evaluación del mismo.</p> |
| Práctica. | Completar la autoevaluación, inicio de los portafolios personales en formato digital alojados en las redes sociales. |

| | |
|--|---|
| Portafolio. | Subida de la autoevaluación al portafolio y envío del link del portafolio al docente. |
| Agrupamientos: trabajo individual en mesa. | |
| Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Materiales: ordenadores o dispositivos con conexión a internet, ficha de autoevaluación, rúbrica del portafolio, presentación audiovisual del artista. - Espaciales: aula. - Humanos: el docente. | |
| Evidencias para el portafolio: <ul style="list-style-type: none"> - Enlace al portafolio. - La autoevaluación. | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. *Actividad 2: Diógenes.*

| Actividad 2. Diógenes |
|--|
| <p>Síntesis: A partir de la toma de conciencia sobre la basura que generamos, nos plantearemos preguntas en torno al origen, la gestión, las posibilidades de acción, los problemas generados por los residuos no orgánicos. Comenzaremos a acumular basura no orgánica en el aula. Se pedirá a los alumnos que traigan la basura que vayan generando a lo largo de la semana al aula para visualizar su aumento y emplearla en sesiones posteriores.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia sobre el problema de los residuos en la sociedad de consumo. - Valorar críticamente las posturas posibles ante dicho problema. - Buscar, seleccionar, elaborar y comunicar información relevante empleando las TIC. |
| <p>Contenidos:</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Artistas contemporáneos e imágenes procedentes del mundo de la publicidad aportadas como referencia por el docente. Basurama, Olafur Eliasson, Lucía Loren, colectivo Nevercrew. - Conceptos: reducir, reutilizar y reciclar a través del mundo audiovisual. | |
| Competencias: CCL, CEC, CMCT, CD, CAA, CSC. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1 | |
| Detonante (5min) | El docente lleva al aula una bolsa en la que ha recogido sus residuos no orgánicos recogidos durante una semana y los coloca en su mesa como si fuese a componer un bodegón. |
| Debate (15 min) | ¿Dónde van a parar?, ¿Cuánto ocupan?, ¿Cuántos años tardan en desaparecer?, si estos son de una semana ¿Cuántos generamos en un año?, ¿Qué podemos hacer con ellos? |
| Práctica. (40 min) | El docente reparte algunas referencias documentales. Los alumnos, en grupos, las analizan y elaboran un panel empleando las TIC para compartir la información con el resto grupo. Cada grupo una referencia distinta. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 2 | |
| Práctica (20 min) | Continúa la actividad en grupos, montaje de la información recabada para elaborar un panel para exponer. |
| Puesta en común (30 min) | Exposición de la información obtenida y organizada. Cada grupo tiene cinco minutos. |
| Portafolio (10 min) | Subir el panel de grupo al portafolio personal. Trasladar reflexiones personales sobre la actividad “Diógenes” al portafolio. |
| Agrupamientos: pequeño grupo y grupo aula. | |
| Recursos: | |

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Materiales: Referencias aportadas, dispositivos con conexión a internet y software o aplicaciones para la creación de infografías, ordenador con conexión a un proyector y pantalla digital, bolsa de residuos del profesor. Contenedor para ir acumulando la basura de los alumnos. - Espaciales: el aula. - Humanos: el docente. |
| Evidencias para el portafolio: <ul style="list-style-type: none"> - Panel de grupo. |

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. *Actividad 3: Ejercicios rápidos con basura.*

| Actividad 3. Ejercicios rápidos con basura. | |
|---|--|
| Sinopsis: Empleando la basura no orgánica acumulada en el aula y guiados por el artista residente, los alumnos realizarán diferentes creaciones rápidas con técnicas sencillas. Tomarán fotos de sus realizaciones y el docente grabará la sesión que se subirá al repositorio del aula. | |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Valorar las cualidades físicas, sensoriales, estéticas y las diferentes posibilidades que ofrecen los materiales. - Desarrollar la creatividad realizando composiciones con los desechos. | |
| Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> - Cualidades físicas y estéticas de los materiales de desecho. | |
| Competencias: CEC, CSC, SIEE. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1 | |
| Detonante (5 min) | Llegada al aula del artista. |
| Práctica (45 min) | El artista pedirá ejecutar acciones rápidas con la basura. Desde clasificarla atendiendo a diversos criterios hasta la creación de |

| | |
|---|---|
| | pequeñas piezas, como una pelota, un sombrero o la torre más alta que podamos lograr. |
| Puesta en común (10 min) | Comentaremos como ha resultado la sesión y cada uno completará su portfolio con reflexiones personales y sus evidencias de trabajo. |
| Agrupamientos: en gran grupo en torno a la basura posibilitando diferentes agrupamientos para adaptarse a la instrucción. | |
| Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Materiales: basura acumulada, herramientas simples como cinta de carrocero, grapadoras, etc. - Espaciales: el aula despejada de mobiliario. - Humanos: el artista, el docente. | |
| Evidencias para el portafolio: <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de las realizaciones y del proceso. | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. Actividad 4: Re_Rave

| Actividad 4. Re_Rave |
|---|
| <p>Sinopsis: Con material de desecho obtenido del Ayuntamiento de la localidad y seleccionado por el artista residente se llevará a cabo una sesión de creación con basura. La sesión será dinamizada por el colectivo de artistas que ayudarán a los participantes con sus creaciones. Se proyectarán imágenes documentales de denuncia sobre la contaminación de los océanos. Se reproducirá música elaborada con instrumentos realizados en procesos similares.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer el proyecto a toda la comunidad educativa. - Desarrollar la creatividad a través de la ideación y creación de composiciones con materiales desestructurados. |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar las cualidades estéticas y sensoriales de los materiales de reciclaje. - Tomar conciencia sobre el problema que generan los residuos en la sociedad de consumo. | |
| Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> - Materiales de desecho - Imágenes documentales y de denuncia de artistas contemporáneos. - Piezas sonoras a partir de instrumentos auto contruidos con desechos. | |
| Competencias: CEC, CSC, SIEE. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1 | |
| Detonante. | Contenedor de basura en el hall o patio del instituto. |
| Práctica. | Realización de obras de forma libre y voluntaria mientras escuchamos música o visualizamos imágenes de artistas documentando el problema medioambiental que suponen los desechos. |
| Puesta en común. | Emplazamiento de las creaciones para su exposición pública temporal. |
| Agrupamientos: Juego colectivo dinamizado, agrupamientos libres. | |
| Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Materiales: basura donada, contenedor, pantalla, proyector de audiovisuales, altavoces, focos de iluminación de ambientación, Imágenes de arte documental, música. - Espaciales: Hall del Instituto o patio exterior. - Humanos: el artista residente, los alumnos del instituto, los docentes del departamento de dibujo, docentes voluntarios, familias voluntarias. | |
| Evidencias para el portafolio: | |

- Imágenes captadas en la sesión del proceso y de las creaciones.

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. *Actividad 5: Toma Asiento.*

| Actividad 5. Toma Asiento |
|--|
| <p>Sinopsis: Esta actividad engloba un conjunto de sesiones con las que se irá definiendo el proyecto a realizar. Se incluyen secciones de documentación, análisis del material a emplear, búsqueda de una localización e ideación de la propuesta, desde el boceto a un nivel de definición más concreto y exacto. Finaliza con la presentación de las propuestas a los alumnos de bachillerato quienes se ocuparán de su definición a escala constructiva.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Realizar un proyecto de diseño valorando las fases desde el boceto hasta su definición más precisa, desarrollando una idea o concepto.- Conocer el material a emplear, características físicas cualidades estéticas y funcionales.- Observar de forma crítica el entorno, apreciando sus cualidades.- Buscar, seleccionar, elaborar la información relevante para el proyecto y compartirla con la clase empleando el lenguaje oral, medios audiovisuales y las TIC.- Representar gráficamente un objeto en tres dimensiones y obtener sus vistas empleando las TIC.- Realizar composiciones a partir de un modulo.- Participar activamente en las dinámicas del grupo, aportando ideas y escuchando las de sus compañeros. |
| <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Fases del proceso de diseño.- Utilización de software de representación gráfica: autocad, sketchup, etc y software para la creación de infografías como Genially, Canva o Photoshop.- Módulos, escala, dimensiones aplicadas al diseño. |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Artistas y diseñadores contemporáneos y sus obras. - Actitudes necesarias para dinámicas de trabajo colaborativo y cooperativo. | |
| Competencias: CCL, CEC, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1 | |
| Detonante (10 min) | Visita al aula donde están almacenadas las sillas que el Instituto va a tirar a la basura junto al artista residente que será el encargado de dinamizar la sesión. |
| Debate (10 min) | <p>¿Qué sensación nos produce el objeto? ¿Qué podemos hacer para intensificar esa sensación?</p> <p>¿Qué podemos hacer con las sillas? ¿Qué nos dirían las sillas si hablasen? ¿Cuánto miden?, ¿Cuánto pesan?, ¿Cuánto ocupan? A través de preguntas de este tipo nos familiarizamos con las sillas como material.</p> |
| Práctica (20 min) | Jugar con las sillas, fotografiarlas, dibujarlas, recolocarlas, componerlas, describirlas etc. |
| Puesta en común y portafolio (20 min) | Hablamos en grupo aula de las ideas que se nos han pasado por la cabeza y subimos nuestras reflexiones al portafolio. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 2 | |
| Detonante (5 min) | Una silla de muestra de la que tomar datos. |
| Práctica (50 min) | Dibujamos el módulo silla empleando programas informáticos como autocad o sketch up. |
| Portafolio (5 min) | Subimos al portafolio imágenes obtenidas a partir de los modelos representados. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 3 | |
| Detonante (10 min) | Quedamos en el patio, explicamos la actividad y repartimos condecoraciones. |

| | |
|---|---|
| Práctica (30 min) | Buscamos lugares del instituto en los que intervenir. Los que nos parecen adecuados los condecoramos escribiendo la razón y dejando constancia fotográfica. |
| Puesta en común y portafolio. (20 min) | Volvemos al aula, enumeramos las localizaciones y ponemos en común las puntuaciones obtenidas por cada emplazamiento, así como las razones. Subimos al portafolio las condecoraciones realizadas u otras que nos resulten interesantes. |
| <ul style="list-style-type: none"> Sesión 4 | |
| Práctica. (20 min) | En cinco grupos de cuatro alumnos tienen que estudiar una información que el docente les aporta, leyendo y subrayando lo más importante de un texto. |
| Práctica (20 min) | Tres de las personas de cada grupo van rotando por las mesas de los otros grupos, escuchando la información que les dan y realizando anotaciones. Cinco minutos en cada grupo. |
| Práctica (20 min) | Los integrantes del grupo que han rotado, vuelven a su sitio y le cuentan a la persona que estaba en mesa la información que han recabado. Elaboran un esquema resumen con la información obtenida. |
| Tarea | En grupo, recabar información sobre algún artista contemporáneo que trabaje con la reutilización, el reciclaje, en el ámbito del arte ecológico o el arte público. Montarla en una infografía empleando las TIC. |
| <ul style="list-style-type: none"> Sesión 5 | |
| Debate (50 min) | Cada grupo presenta la infografía realizada para compartir la información con la clase (10 minutos). |
| Portafolio (10 minutos) | Añadir referentes significativos al portafolio de los que se han comentado en clase. |

| | |
|--|--|
| <p>• Sesión 6</p> | |
| Detonante (5 min) | Reparto de una ficha de ideación para completar, contestando a las preguntas, ¿Qué hacemos con las sillas? ¿En qué parte del instituto intervenimos? ¿Por qué? |
| Práctica (30 min) | Se completa la ficha de forma individual y ágilmente, realizando bocetos a mano o a través de otras técnicas como el collage. El artista apoya en la realización de la ideación. |
| Debate (20 min) | Se exponen todas y se explican brevemente, se vota para elegir las cinco mejores. Los alumnos deciden de esas cinco propuestas en el desarrollo d cuál van a participar. |
| Portafolio (5 min) | Se sube la ficha propia y la seleccionada al portafolio. |
| <p>• Sesión 7</p> | |
| Detonante (10 min) | Ficha para la definición de la propuesta. En ella se pide definir la localización, la descripción de la idea, las referencias que la han inspirado, las vistas principales de la misma y una imagen resumen. |
| Práctica (50 min) | En grupo, se trabaja para la resolución de la ficha, el artista apoya en la definición de los trabajos. |
| <p>• Sesión 8</p> | |
| Detonante (10 min) | Nos espera Bachillerato. |
| Debate (50 min) | Exposición de los trabajos ante el grupo de bachillerato que actuará como jurado de un concurso ya que serán los encargados de definir constructivamente la propuesta que elijan. |
| <p>Agrupamientos: Trabajo individual, gran grupo, grupo aula y pequeño grupo.</p> | |
| <p>Recursos:</p> | |

- Materiales: Las sillas, blocs para boceto, dispositivos con cámara e internet, ficha para ideación, ficha para definición, emblemas en blanco, documentación de referencias, ordenador conectado a un proyector, pantalla digital, ordenadores con software de dibujo instalado y conectados a internet.
- Espaciales: aula, salón de actos, aula almacén, todo el recinto del instituto incluyendo espacios exteriores.
- Humanos: el docente de la ESO, el docente de Bachillerato, el artista residente.

Evidencias de aprendizaje:

- Bocetos, ideas, imágenes y toma de datos de las sillas.
- Fotos de lugares “condecorados” y reflexión.
- Esquema resumen de referencias aportadas por el profesor.
- Panel de referencias.
- Ficha de ideación.
- Ficha de definición.

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. *Actividad 6: Manos a la obra.*

| Actividad 6. Manos a la obra |
|--|
| <p>Sinopsis: Conoceremos el proyecto definido a escala constructiva y se llevará a cabo la construcción del mismo de forma colaborativa con toda la comunidad educativa que desee participar.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar obra de arte público ecológico. - Interpretar las representaciones gráficas de objetos o estructuras tridimensionales. - Desarrollar destrezas manuales. - Participar activamente en la ejecución de la obra, respetando las normas que se establezcan y el trabajo de los compañeros. - Disfrutar de la participación en un trabajo colaborativo. |

| | |
|--|---|
| Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> - Representación gráfica de la propuesta. - Materiales y herramientas. - Destrezas y habilidades manuales. - Dinámicas de trabajo colaborativo. - Participación activa y actitud respetuosa hacia el trabajo de los compañeros. | |
| Competencias: CEC, CMCT, CSC, SIEE. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1 | |
| Detonante. | Visita al salón de actos donde el grupo de Bachillerato junto al artista nos explicarán a todos los grupos de la ESO la propuesta ya definida y el método a seguir para la ejecución de la misma. |
| Debate. | Tras escuchar la explicación del proyecto y ver los documentos de representación podremos realizar preguntas y observaciones. |
| Portafolio. | Retomamos y actualizamos el portafolio. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones 2, 3 y 4 | |
| Práctica (50 min) | Nos reunimos en el lugar de emplazamiento de la obra y colaboramos para la ejecución de la misma siguiendo las instrucciones del director de la obra, que será el artista residente. |
| Portafolio (10 min) | Vamos actualizando el portafolio en el que documentamos el proceso. |
| Agrupamientos: <ul style="list-style-type: none"> - En gran grupo, grupo aula y/o pequeño grupo, dependiendo de la organización del trabajo. | |
| Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Materiales: las sillas, herramientas para la ejecución, planos de obra, cámaras de fotos o dispositivos móviles para la documentación del proceso. - Espaciales: salón de actos del Centro y lugar de emplazamiento de la propuesta. | |

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: artista en residencia, alumnos de la ESO y Bachillerato, docentes del departamento de dibujo, otros docentes voluntarios, familias colaboradoras voluntarias. |
| Evidencias para el portafolio: Imágenes o videos del proceso. |

Fuente: elaboración propia

Tabla 11 . Actividad 7: Manifiesto.

| Actividad 7. Manifiesto | |
|--|---|
| <p>Síntesis: Se pedirá a los alumnos, como colofón del proyecto, que redacten un manifiesto que recoja la visión que han adquirido sobre el arte, el diseño y la ecología a través del proyecto realizado.</p> <p>Además, se recordará a los alumnos que deberán terminar su portafolio, completando su auto evaluación, cerrando el proyecto del mismo modo que lo iniciamos.</p> | |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emplear el lenguaje escrito para expresar ideas y creencias. - Reflexionar de forma crítica sobre el proyecto en su conjunto, conectando todos los temas que se han tratado. - Conocer las características lingüísticas de un manifiesto artístico. - Difundir el proyecto a través de los medios locales, prensa, radio, televisión y redes sociales. | |
| <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifiesto artístico. - Conceptos de arte contemporáneo, ecología, proceso de diseño. | |
| <p>Competencias: CCL, CEC, CSC, SIEE.</p> | |
| <p>Sesión 1</p> | |
| <p>Detonante (5 min)</p> | <p>Lectura del primer manifiesto futurista (Ver anexo C).</p> |

| | |
|--|--|
| Debate (20 min) | A través de preguntas y comentarios descifrar las características de un manifiesto artístico. |
| Práctica (20 min) | En grupos de cinco o seis alumnos elaborar un manifiesto. |
| Puesta en común (15 min) | Lectura de los manifiestos redactados y selección de aquel que mejor parezca a todo el grupo, que será el que se envíe a los medios de comunicación locales. |
| Agrupamientos: En gran grupo se debate y se trabaja en pequeño grupo. | |
| Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Materiales: manifiesto, dispositivos y procesador de texto. - Espaciales: aula. - Personales: profesora y el artista residente. | |
| Evidencias al portafolio: <ul style="list-style-type: none"> - Los manifiestos. | |

Fuente: elaboración propia

3.3.8. Atención a la diversidad

El proyecto se concibe en su globalidad como un trabajo colaborativo. Esta condición facilita la inclusión de todos los alumnos independientemente de su ritmo de aprendizaje, capacidades e intereses. El trabajo colaborativo se enriquece con la diversidad y por ello se potencia.

Las actividades se han concebido de modo que admiten diferentes respuestas y prácticamente todas ellas contienen una parte destinada al debate y la puesta en común por lo que el aprendizaje es en grupo y se construye entre todos en el aula.

En el grupo de alumnos contamos con dos casos de alumnos con necesidades educativas especiales, un niño de altas capacidades y un alumno que presenta baja visión.

El proyecto de trabajo es especialmente adecuado para el niño de altas capacidades ya que por su naturaleza se presenta como un reto o desafío, le permite participar intensamente, poniendo en acción sus dotes de liderazgo y aunque no se plantea de forma transdisciplinar,

de forma natural le exige conectar con conocimientos de otras materias. El docente estará atento y procurará coordinarse con los docentes de Tecnología u otras áreas si fuese necesario y si la actividad de este alumno requiriese esa transdisciplinariedad.

Respecto al alumno con baja visión, se adoptarán las medidas oportunas, que se refieren básicamente a su situación en el aula, cerca de la ventana, graduación de la iluminación de la misma, adaptación de los recursos materiales con texto e imágenes que se aporten, los cuales deben tener un tamaño adecuado y se le permitirá contar con más tiempo para la realización de las tareas. Además, el alumno trabajará con las TIC en dispositivos configurados de modo que faciliten su desempeño.

3.3.9. Evaluación

Será evaluable el portafolio elaborado a lo largo de todo el proceso de proyecto, así como el nivel de participación e implicación en el proyecto, que se medirá empleando un diario de observación por parte del docente. La calificación final se obtendrá ponderando la obtenida a través de ambas herramientas. Se adjunta como anexo D la rúbrica del portafolio del alumno.

Tabla 12. *Calificación de la propuesta*

| Estándar evaluable | Actividad | Instrumento | Criterio de calificación |
|--|-------------|-------------|--------------------------|
| I.1. Desarrolla cada una de las fases de un proceso de diseño de forma estructurada. | 1 5 | Portafolio | 30% |
| I.2. Considera las cualidades de los materiales que emplea para la definición de una idea. | 3 4 5 | Portafolio | |
| II.1. Conoce artistas contemporáneos y sus obras. | 2 5 | Portafolio | 30% |

| | | | |
|--|--------|-----------------------|-----|
| II.2. Entiende los retos medioambientales planteados por los artistas. | 2 5 | Portafolio | |
| II.3. Construye un discurso propio ante los mismos. | 5 7 | Portafolio | |
| III.1. Realiza bocetos, collage u otras técnicas grafo plásticas en las distintas fases del proceso de diseño. | Todas | Portafolio | 30% |
| III.2. Emplea las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño. | Todas | Portafolio | |
| IV.1. Trabaja de forma colaborativa haciendo aportaciones y respetando el trabajo de sus compañeros. | Todas. | Diario de observación | 10% |

Fuente: elaboración propia

3.4. Evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta se va a llevar a cabo empleando tres herramientas. En primer lugar, se realizará un análisis de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades. En segundo lugar, se recabará una evaluación realizada por los agentes implicados en el desarrollo del proyecto, docentes, alumnos y artista, empleando para ello una encuesta (ver anexo E).

Los docentes, al igual que los alumnos, realizarán un portafolio docente a lo largo del desarrollo del proyecto, documentando el proceso de enseñanza aprendizaje y recabando evidencias del mismo. Este portafolio será de utilidad para su evaluación de la propuesta y formará parte de la exposición final del proyecto.

Los artistas evaluarán la experiencia de creación colaborativa y sus observaciones serán analizadas y recabadas para ser tenidas en cuenta en otras posibles futuras residencias.

Tabla 13. Análisis DAFO

| Fortalezas | Debilidades |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Motivación alta por parte de toda la comunidad educativa. - Buen conocimiento de partida sobre educación medioambiental del equipo docente. - Equipo docente coordinado. - Desarrollo de las competencias clave a través de una experiencia innovadora y significativa. - Desarrollo de la creatividad y de la autoestima de los alumnos y de los docentes al adoptar el de creadores. - El personal docente tiene la oportunidad de experimentar con la aplicación de metodologías e instrumentos innovadores. | <ul style="list-style-type: none"> - Pocas referencias en experiencias similares. - La experiencia presenta mayores complicaciones de las esperadas debido a la multitud de agentes implicados. - El personal docente se sienta sobre pasado ya que el proyecto es ambicioso. - Los alumnos se sientan desencantados si el proyecto no logra engancharlos. - Poca experiencia en valorar el proceso frente a la valoración de resultados puede conducir a una valoración negativa de la experiencia. |
| Oportunidades | Amenazas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Generar sinergias de colaboración entre artistas e instituciones culturales y centros educativos. - Promoción del centro educativo a nivel local con la difusión del proyecto. - Valoración de la propuesta sea positiva y pueda extenderse a otros centros y/o repetirse en años sucesivos | <ul style="list-style-type: none"> - Rigidez de los procesos del sistema educativo (legislación, horarios, espacios, temporalización) frente a la flexibilidad requerida por el proceso artístico. - Dificultad de los procesos artísticos para adaptarse a las particularidades del sistema educativo y las necesidades de los alumnos. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- El centro pueda dar una imagen de desorganización si el proyecto no se logra.- Valoración negativa de la propuesta con el consiguiente abandono de la idea a nivel centro y/o a nivel local. |
|--|---|

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones

El objetivo general del presente trabajo era diseñar una propuesta de intervención que incitara una reflexión sobre la sociedad de consumo, sus consecuencias y vías alternativas, empleando metodologías artísticas de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje basado en proyectos, bajo la hipótesis de trabajar en colaboración con un artista residente en la asignatura EPVA de 4º de la ESO.

Dicho objetivo se ha podido abordar a través de la consecución de cada uno de los objetivos específicos fijados.

El primer objetivo específico era conocer las aportaciones que puede hacer el arte y el pensamiento artístico a la educación. En el marco teórico ha quedado reflejado cómo el arte puede entenderse como una forma de conocimiento con sus propias dinámicas y formas que puede aportar valor en el terreno de la innovación educativa, incorporando el pensamiento divergente y las emociones al terreno de la pedagogía.

El segundo objetivo hacía referencia a conocer las metodologías artísticas de enseñanza-aprendizaje que como hemos podido saber, se ocupan precisamente de definir el modo de aplicar a la pedagogía y la didáctica las teorías sobre el aprendizaje a través del arte. Hemos podido distinguir los diferentes enfoques que se pueden emplear y conocer ejemplos exitosos desde cada enfoque.

El tercer objetivo hacía referencia a la investigación sobre los antecedentes y experiencias recientes en residencias artísticas. Como hemos podido comprobar han sido una opción que en nuestro país ha tenido una expansión a partir del año 2000, existiendo numerosos programas en todo el territorio.

Respecto al cuarto objetivo específico, hemos podido entender las vinculaciones entre las disciplinas, arte y ecología y comprender cómo la consideración de la naturaleza ha ido evolucionando en las obras de arte, desde su representación figurativa hasta diferentes formas de arte ecológico, dando origen a numerosas corrientes artísticas que se pueden englobar en el Land Art. Es por ello que la educación medio ambiental puede integrarse en la disciplina artística con gran naturalidad.

Con estos ingredientes, se ha definido una propuesta didáctica, pudiendo enfrentar las particularidades que presenta, así como imaginar y definir los instrumentos y criterios que se podrían emplear para su evaluación.

Por todo ello se puede considerar que se ha alcanzado adecuadamente el objetivo general propuesto.

5. Limitaciones y prospectiva

La limitación principal que he encontrado en la realización del trabajo es la escasa bibliografía existente que recoja o documente las residencias artísticas desde la perspectiva didáctica o escolar. La mayoría de las fuentes bibliográficas pertenecen al ámbito de la gestión de instituciones culturales por lo que no he contado con ejemplos que detallen el impacto de estas experiencias en la programación didáctica.

Respecto a las posibles líneas de trabajo que podrían entroncar con el presente trabajo o ampliar el valor didáctico de la propuesta destacaría, la posibilidad de conferirle un enfoque transdisciplinar, englobando otras materias como Tecnología, Matemáticas o prácticamente cualquier otra, puesto que este carácter es consustancial a la práctica artística y al método de proyectos.

Otra posible línea de trabajo sería el enfoque de la residencia al modo de Reggio Emilia, en la cual el artista tuviese un mayor desempeño sobre el ambiente educativo, la documentación de procesos y el diseño de experiencias estéticas, como modo de aproximarse al conocimiento y a los contenidos.

Finalmente, se podría realizar una ampliación del estudio sobre la práctica docente entendida como práctica artística entroncándola con las experiencias de Fluxus y anteriores referentes, como se ha descrito en el marco teórico.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuaw! El papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- Barco, J. M. (2006). Vigostky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 70-77. <http://bv.unir.net:2145/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.70-77>
- Basurama. (16 de enero de 2014). *Respuestas completas a cuestionario para el Discussion Paper de la 6ª Cumbre Mundial de las Artes y la Cultura*. <https://basurama.org/respuestas-completas-a-cuestionario-para-el-discussion-paper-de-la-6a-cumbre-mundial-de-las-artes-y-la-cultura>.
- Basurama Asociación. (2015). *Día de la Inauguración...gran expectación*, [Fotografía]. <https://www.facebook.com/basurama/photos/a.993818647317376.1073741868.202148033151112/997101700322404>
- Basurama Asociación. (2017). *Sin Título*, [Fotografía]. <https://basurama.org/proyectos/?cat=auto>
- Basurama Asociación. (2017). *Sin Título*, [Fotografía]. <https://basurama.org/proyectos/?cat=auto>.
- Beuys, J. (1982). *Los 7000 Robles*, [Instalación]. https://www.researchgate.net/publication/260601213_Espacio_Urbano_y_Nuevas_Tecnologias
- Bisbe, L. (2013). *Desalumnología* [Instalación]. www.luisbisbe.com
- Camnitzer, L. (2009). *The Museum is a School*, [Instalación]. Solomon R. Guggenheim. Copyright Luis Camnitzer.
- Camnitzer, L. (2015, abril). Thinking about art Thinking. *E-flux journal* (65). <https://www.e-flux.com/journal/65/336660/thinking-about-art-thinking/>
- Camnitzer, L. (2017, enero, 20). *El arte como forma de conocimiento*. Conferencia en la Facultad de Bellas Artes, Málaga <https://core.ac.uk/download/pdf/75996641.pdf>
- Cohen, J. (1984). Artist go to school: the experience of artist in residence. [Tesis Doctoral, University of Massachusetts]. SCHOLARWORKS@UMassAmherst. <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI8418850/>
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Díaz, F. [El Cultural]. (4 de febrero de 2019). Basurama, arte y reflexión con desperdicios [Archivo de Vídeo] · Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TN1R0aGuEBo&t=458s>
- Dodd-Nufrio, A.T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey. Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations. *Early Childhood Educ J* (39), 235–237. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0451-3>
- Estudio La Urdimbre (2019). Sin título. [Fotografía]. <https://estudiolaurdimbre.com/portfolios/item/36-como-esta-el-patio>.
- Farrás, L. (2020, marzo, 8). La crisis climática se cuele en las aulas. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/natural/cambio-climatico/20200308/473983790611/crisis-climatica-educacion-ambiental-lomloe.html>
- Garrido, J. y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (27), 151-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117923>
- Gablik, S. (1992). Connective Aesthetics. *American Art*. 6(2), 2-7.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- González, J. (2005). John Dewey y la pedagogía progresista. En Trilla, J. (Eds.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp 15-39). Grao.
- Heijnen, E. y Bremmer, M. (2021). *Wicked Art Assignments*. Valiz.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hollis, C. L. (1997). On developing an art and ecology curriculum. *Art Education*, 50(6), 21. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/scholarly-journals/on-developing-art-ecology-curriculum/docview/199391037/se-2?accountid=142712>
- Inwood, H. (2003). Creating a map for eco-art education. *Green Teacher*, 15-18. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/magazines/creating-map-eco-art-education/docview/228740130/se-2?accountid=142712>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Boletín Oficial del Estado [BOE] nº 106, de 04/05/2006. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado [BOE] nº 295 de 10/12/2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Martín, L. (2018). Residencias de Artistas en Escuelas. Espacios de Aprendizaje compartido en el Aula. [Trabajo Final de Master, Universitat Oberta de Catalunya/Universidad de Girona]. Openaccess.uoc.edu.

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/105567/6/lmartinbaTFM0618memoria.pdf>

- Martínez-Agut, M. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Arte, Literatura y Educación*, (2), 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>
- Megías, C. (2017). Principios del Art Thinking, [Infografía]. Art Thinking. *Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Megías, C. (2020). Sin Título [Infografía]. *Esto lo Hago Yo*. Catarata. <https://www.facebook.com/basurama/photos/a.993818647317376.1073741868.202148033151112/997101700322404>.
- Morales, E. (2020). *Esto lo hago yo. Residencias de Arte en la Escuela*. Catarata.
- Moreno, R. (2013, febrero 11). Manifiestos Vanguardistas. *Lengua y Literatura*. http://rosamorenolengua.blogspot.com/2013/02/manifiestos-vanguardistas_11.html
- Muñoz, A. (1993). Algunas posibilidades del arte contemporáneo para la educación artística. *Revista Aula de Innovación Educativa* (15). <https://didacticadelaexpresionplastica.files.wordpress.com/2015/08/algunas-posibilidades-didacticas-del-arte-contemporaneo-para-la-educacion-artistica.pdf>
- Naranjo, D. (2017). Estrategias de incorporación del Arte Contemporáneo en la Educación artística: una propuesta innovadora en la ESO desde la Ecología. [Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49667/>
- Neperud, R. W. (1997). Art, ecology, and art education: Practices & linkages. *Art Education*, 50(6), 14. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/scholarly-journals/art-ecology-education-practices-linkages/docview/199393094/se-2?accountid=142712>
- Ono, Y. (2000). *Grapefruit*. Simon&Schuster.
- Ono, Y. (1962). *Painting to Hammer a Nail*. [Imagen]. Grapefruit. Simon & Schuster.
- Orden EDU/362/2015 de 4 de mayo por la se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, Boletín Oficial de Castilla y León [BOCYL] nº 86 de 8/05/2015. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>
- Pérez-Martín, F. (2013). Del dicho al hecho hay mucho trecho. Reflexiones sobre el estado del arte en nuestra educación. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*. (2), 5-2. https://revistasonda.upv.es/2013_Art%C3%ADculo_PEREZ_MARTIN_Fernando.pdf
- Project Zero (2018). 9 Ideas that light PZ's way. *Zero In Newsletter*. [Booklet] <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Zero%20In%20-%2050th%20Edition.pdf>

- Project Zero (2018). Perspectives on Project Zero's First 50 Years. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/All9Booklets%281%29.pdf>
- Rubio, A. (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *ANIAV, revista de investigación en artes visuales* (3), 67-79. <https://doi.org/10.4995/aniav.2018.10116>
- Sánchez, N. (julio 2013). Arte Público de enfoque ecológico, análisis de resultados según Suzanne Lacy. [Trabajo Final de Master, Universitat Politècnica de València]. RiuNet. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/35686/TFM_NURIA_SANCHEZ.pdf
- Song, Y. I. K. (2008). Exploring connections between environmental education and ecological public art. *Childhood Education*, 85(1), 13-19. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/scholarly-journals/exploring-connections-between-environmental/docview/210392043/se-2?accountid=142712>
- Stankiewicz, M. A., & Krug, D. H. (1997). Art & ecology. *Art Education*, 50(6), 4. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/scholarly-journals/art-ecology/docview/199366810/se-2?accountid=142712>
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/scholarly-journals/aesthetic-codes-early-childhood-classrooms-what/docview/199397938/se-2?accountid=142712>
- Trujillo, F. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (MOOC). Scolartic. <https://www.scolartic.com/web/aprendizaje-basado-en-proyectos>
- Ulbricht, J. (1998). Changing concepts of environmental art education: Toward a broader definition. *Art Education*, 51(6), 22-24+. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/scholarly-journals/changing-concepts-environmental-art-education/docview/199393990/se-2?accountid=142712>
- Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Ediciones Morata.
- Vecchi, V. (1998). The role of the atelierista, en Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children* (pp 139-147). Ablex.
- Villalta, F. (2012). La educación ambiental en las distintas etapas del sistema educativo. *Clave XXI. Reflexiones y experiencias en educación*. (8 y 9). <https://docplayer.es/5733463-La-educacion-ambiental-en-las-distintas-etapas-del-sistema-educativo.html>

Anexo A. Elementos curriculares según Orden EDU 362/2015.

Figura 11. Elementos curriculares según Orden EDU 362/2015.

| | | sencillos. |
|--|---|--|
| | Bloque 3. Fundamentos del diseño | |
| <p>Sintaxis de los lenguajes visuales del diseño (gráfico, interiorismo, modas...) y la publicidad.</p> <p>Reconocimiento y lectura de imágenes del entorno del diseño y la publicidad.</p> <p>Reconocimiento y lectura de representaciones bidimensionales y tridimensionales de objetos y artefactos técnicos y de obras arquitectónicas y urbanismo.</p> <p>Comparación de la forma. Concepto de canon, medida o módulo.</p> <p>Proporcionalidad y escalas.</p> <p>Estudio de proporciones en el arte.</p> <p>Possibilidades expresivas: desproporciones y deformaciones.</p> <p>Aplicación de escalas en el mundo del diseño tridimensional.</p> | <p>1. Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales y apreciando el proceso de creación artística, tanto en obras propias como ajenas, distinguiendo y valorando sus distintas fases.</p> <p>2. Identificar los distintos elementos que forman la estructura del lenguaje del diseño.</p> <p>3. Realizar composiciones creativas que evidencien las cualidades técnicas y expresivas del lenguaje del diseño adaptándolas a las diferentes áreas, valorando el trabajo en equipo para la creación de ideas originales.</p> | <p>1.1. Conoce los elementos y finalidades de la comunicación visual.</p> <p>1.2. Observa y analiza los objetos de nuestro entorno en su vertiente estética y de funcionalidad y utilidad, utilizando el lenguaje visual y verbal.</p> <p>2.1. Identifica y clasifica diferentes objetos en función de la familia o rama del Diseño.</p> <p>3.1. Realiza distintos tipos de diseño y composiciones modulares utilizando las formas geométricas básicas, estudiando la organización del plano y del espacio.</p> <p>3.2. Conoce y planifica las distintas fases de realización de la imagen corporativa de una empresa.</p> <p>3.3. Realiza composiciones creativas y funcionales</p> |

CV: BOCYL-D-08052015-4



Boletín Oficial de Castilla y León

BOCYL

Núm. 86

Viernes, 8 de mayo de 2015

Pág. 32319

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables |
|--|--|---|
| <p>Módulos y composiciones modulares en el plano y en el espacio.</p> <p>Diseño gráfico. La imagen corporativa.</p> <p>Los valores funcionales y estéticos en las artes aplicadas: fundamentos del diseño.</p> <p>Técnicas de expresión gráfico-plásticas aplicadas al diseño.</p> <p>Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final).</p> <p>Utilización de programas informáticos aplicados al mundo del diseño. Dibujo lineal. Diseño gráfico. Retoque fotográfico. Animación.</p> <p>Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación.</p> <p>Diseño. Proceso de creación. Boceto, croquis, dibujo de taller, perspectiva y maqueta.</p> <p>Presentación final.</p> | | <p>adaptándolas a las diferentes áreas del diseño, valorando el trabajo organizado y secuenciado en la realización de todo proyecto, así como la exactitud, el orden y la limpieza en las representaciones gráficas.</p> <p>3.4. Utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para llevar a cabo sus propios proyectos artísticos de diseño.</p> <p>3.5. Planifica los pasos a seguir en la realización de proyectos artísticos respetando las realizadas por compañeros.</p> |
| Bloque 4. Lenguaje audiovisual y multimedia | | |
| Los medios y tecnologías de la | 1. Identificar los distintos elementos | 1.1. Analiza los tipos de plano que |

Nota. Tomada de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

Anexo B. Calendario escolar con cronología de la propuesta.

Figura 12. Cronología de la propuesta y calendario escolar.

| | SEPTIEMBRE | | | | | OCTUBRE | | | | | NOVIEMBRE | | | | | DICIEMBRE | | | | |
|----|------------|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|
| | L | M | X | J | V | L | M | X | J | V | L | M | X | J | V | L | M | X | J | V |
| S1 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | 1 | 2 | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| S2 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| S3 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| S4 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| S5 | 28 | 29 | 30 | | | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |
| S6 | | | | | | | | | | 30 | | | | | | | | | | |
| | ENERO | | | | | FEBRERO | | | | | MARZO | | | | | ABRIL | | | | |
| | L | M | X | J | V | L | M | X | J | V | L | M | X | J | V | L | M | X | J | V |
| S1 | | | | | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | 1 | 2 |
| S2 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| S3 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| S4 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| S5 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | | | | | | 29 | 30 | 31 | | | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| | MAYO | | | | | JUNIO | | | | | | | | | | | | | | |
| | L | M | X | J | V | L | M | X | J | V | | | | | | | | | | |
| S1 | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | | | |
| S2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | | | | | | | | | |
| S3 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | | | | | | | | | | |
| S4 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 21 | 22 | 23 | | | | | | | | | | | | |
| S5 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | | | | | | | | | | | | | | | |
| S6 | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Sesiones fase1

Sesiones fase2

Sesiones fase 3

Sesiones fase 4

Festivos

Fuente: elaboración propia

Anexo C. Manifiesto Futurista.

Se entregará a los alumnos el manifiesto futurista redactado por Filippo Tommaso Marinetti y publicado en el periódico francés Le Figaro en 1909. Reproducimos aquí un fragmento de dicho manifiesto (Moreno, 2013):

1. Queremos cantar el amor por el peligro, la costumbre de la energía y de la temeridad.
2. El Coraje, la audacia, la rebelión, serán elementos esenciales de nuestra poesía.
3. La literatura ha exaltado hasta hoy, la inmovilidad reflexiva, el éxtasis y el sueño. Nosotros queremos exaltar el movimiento agresivo, el desvelo casi febril, la carrera, el salto mortal, el golpe y el puño.
4. Afirmamos que la magnificencia del mundo se ha enriquecido con una belleza nueva: la belleza de la velocidad. Un automóvil de carrera con su carrocería adornada por gruesos tubos semejantes a serpientes de hálito explosivo...un rugiente automóvil, que parece correr sobre la metralla, es más hermoso que la Victoria de Samotracia.
5. Queremos ensalzar al hombre que va al volante, cuya hasta ideal atraviesa la tierra que también se lanza, a la carrera, en el circuito de su órbita.
6. Es necesario que el poeta se prodigue con ardor, pompa y magnificencia, para aumentar el entusiasta fervor de los elementos primordiales.
7. No hay belleza más que en la lucha. Ninguna obra que carezca de carácter agresivo puede ser una obra maestra. La poesía debe concebirse como un violento salto contra las fuerzas desconocidas, para dominarlas y hacer que se prosternen ante el hombre.
8. ¡Estamos en el promontorio extremo de los siglos! ¿Por qué mirar a nuestras espaldas, si queremos desfondar las misteriosas puertas de lo imposible? El tiempo y el espacio han muerto ayer. Ya vivimos en el absoluto, puesto que hemos creado ya la eterna velocidad omnipresente.

Anexo D. Rúbrica del portafolio del alumno.

Tabla 14. Rúbrica del portafolio del alumno

| Rúbrica del Portafolio del alumno | Indicadores | Niveles | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| | | Nivel1 (0-4) | Nivel 2 (5-6) | Nivel 3 (7-8) | Nivel 4 (9-10) |
| Estándar: I.1. Desarrolla cada una de las fases de un proceso de diseño de forma estructurada. | Su portafolio evidencia que ha trabajado cada una de las fases del proceso de diseño, del boceto a la ejecución. | No aporta evidencias de haber trabajado en todas las fases del proceso de diseño. | Aporta evidencias de haber trabajado en algunas fases del proceso de diseño. | Aporta evidencias de haber trabajado en el desarrollo de todas las fases del proceso de diseño. | Aporta numerosas evidencias con calidad gráfica que demuestran su trabajo en todas las fases del proyecto. |
| Actividades: 1, 5, 6 | La estructura y organización de su | Su portafolio no refleja una | Su portafolio refleja cierta | | |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| Evidencias: - Portafolio en su globalidad. - Panel de ideación. Panel de definición | portafolio se corresponde con las fases del proceso de diseño. | estructura que responda a las distintas fases del proceso de diseño. | estructura que podría corresponder parcialmente con las fases del diseño. | La estructura de u portafolio Refleja las fases del proceso. | La estructura de su portafolio refleja y hace explícitas las fases del proceso de diseño. |
| Estándar: I.2. Considera las cualidades de los materiales que emplea para la definición de una idea. | Realiza creaciones plásticas tratando de definir una idea. Sus creaciones reflejan que considera las cualidades físicas, estéticas y sensoriales de los materiales que emplea. | No aporta evidencias de la realización de definición de ideas. Sus creaciones no tienen en consideración las cualidades de los materiales con los que trabaja. | Aporta algunas evidencias de haber realizado creaciones tratando de definir alguna idea. Sus creaciones reflejan que ha tenido en cuenta parcialmente las cualidades de los materiales con los que trabaja. | Aporta evidencias de haber realizado creaciones tratando de definir ideas. Sus creaciones reflejan que ha valorado las cualidades estéticas, y sensoriales de los materiales que emplea. | Aporta evidencias con calidad plástica de haber realizado numerosas creaciones tratando de definir ideas. Sus creaciones reflejan la valoración de las cualidades de los materiales, sacando partido de ellas y potenciándolas. |
| Actividades: 3, 4,5 | | | | | |
| Evidencias: Imágenes de las creaciones realizadas. | | | | | |
| Estándar: II.1. Conoce artistas contemporáneos y sus obras. | Recoge en su portafolio los paneles correspondientes a la búsqueda de información y análisis de referencias. | No aporta los paneles de información y referencias y/o estos no muestran que conozca a los artistas y sus obras ni los conceptos relevantes que aportan. | Aporta parcialmente los paneles y/o estos no reflejan que conozca a los artistas y su obra y/o los conceptos relevantes que aportan. | Aporta los paneles de búsqueda de información y análisis de referencias y estos reflejan que conoce a los artistas y su obra y que comprende los conceptos relevantes que estos aportan. | Aporta los paneles con calidad gráfica y estos reflejan que conoce a los artistas, su obra y los conceptos importantes. Además logra relacionarlos entre sí y/o añade otras referencias que encuentra de forma autónoma. |
| Actividades: 2, 5 | Los paneles reflejan que conoce referentes significativos y entiende los conceptos importantes que estos referentes aportan. | | | | |
| Evidencias: - Panel de referencias - Esquema de referencias - Panel de referencias. | | | | | |
| Estándar: II.2. Entiende los retos medioambientales planteados por los artistas. | Aporta los paneles evidencia de aprendizaje. Los paneles recogen los retos medioambientales tratados en el aula. | No aporta los paneles como evidencia de aprendizaje y/o estos no recogen los retos medioambientales tratados. | Aporta parcialmente los paneles y/o estos recogen parcialmente los retos medioambientales tratados. | Aporta los paneles como evidencia de aprendizaje y en estos se recogen los retos medioambientales tratados. | Aporta los paneles con calidad gráfica y reflejando los retos tratados realizando reflexiones personales sobre los mismos. |
| Actividades: 2, 5 | | | | | |
| Evidencias: - Panel de referencias - Esquema de referencias - Panel de referencias | | | | | |
| Estándar: II.3. Construye un discurso propio ante los mismos. | Las evidencias de aprendizaje muestran que el alumno consigue aproximarse al problema medioambiental desde la | El alumno no aporta las evidencias de aprendizaje y/o estas no muestran | El alumno aporta parcialmente las evidencias de aprendizaje y/o estas muestran | El alumno aporta las evidencias de aprendizaje y/o estas muestran que el alumno se | El alumno aporta las evidencias de aprendizaje y estas muestran que el alumno se |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| Actividades: 5, 7 Evidencias: - Ficha de ideación. - Manifiesto. | perspectiva del arte contemporáneo y de una forma crítica, aportando reflexiones personales correctamente razonadas. | que el alumno se haya aproximado al problema medioambiental desde la perspectiva del arte. | parcialmente que el alumno se haya aproximado al problema medioambiental desde la perspectiva del arte. | ha aproximado al problema medioambiental desde la perspectiva del arte y que ha conseguido realizar algunas reflexiones personales. | ha aproximado al problema medioambiental desde la perspectiva del arte y que ha conseguido realizar reflexiones personales logrando además expresarlas adecuadamente. |
| | Estándar: III.1. Realiza bocetos, collage u otras técnicas grafo plásticas en las distintas fases del proceso de diseño. | El portafolio del alumno a penas contiene evidencias de la realización de collages, bocetos y otras representaciones empleando distintas técnicas grafo-plásticas aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño. | El portafolio del alumno contiene algunas evidencias de la realización de representaciones grafo plásticas empleadas en alguna fase del proceso de diseño. | El portafolio del alumno contiene numerosas evidencias de la realización de collages, bocetos y otras representaciones empleando variedad de técnicas grafo-plásticas aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño. | El portafolio del alumno contiene numerosas evidencias de la realización de collages, bocetos y otras representaciones empleando variedad de técnicas grafo-plásticas aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño que además muestran calidad plástica. |
| Actividades: Todas. | El portafolio del alumno contiene evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño | El portafolio del alumno apenas contiene evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño | El portafolio del alumno contiene algunas evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño | El portafolio del alumno contiene numerosas evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño | El portafolio del alumno contiene numerosas evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño. Además, estas muestran calidad gráfica. |
| Evidencias: Portafolio en su globalidad. | | | | | |
| Estándar: III.2. Emplea las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño. | El portafolio del alumno contiene evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño | El portafolio del alumno apenas contiene evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño | El portafolio del alumno contiene algunas evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño | El portafolio del alumno contiene numerosas evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño | El portafolio del alumno contiene numerosas evidencias de la utilización de las TIC aplicadas a las diferentes fases del proceso de diseño. Además, estas muestran calidad gráfica. |
| Actividades: Todas. | | | | | |
| Evidencias: Portafolio en su globalidad. | | | | | |

Fuente: elaboración propia

Anexo E. Cuestionarios de evaluación de la propuesta.

Tabla 15. Cuestionario de evaluación por los alumnos

Cuestionario de evaluación para los alumnos

Puntúa de 1 a 4 teniendo en cuenta:

1: Nada de acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 3: De acuerdo, 4: Totalmente de acuerdo

| De la experiencia de enseñanza-aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. La experiencia de enseñanza-aprendizaje ha sido valiosa y significativa logrando conectar diversas áreas de conocimientos en los que estoy interesado/a. | | | | |
| 2. He adquirido nuevos conocimientos relevantes respecto a los retos medioambientales a los que se enfrentan las sociedades contemporáneas. | | | | |
| 3. He adquirido nuevos conocimientos relevantes sobre arte contemporáneo, procedimientos, artistas, estética, etc. | | | | |
| 4. He disfrutado participando en un proceso colaborativo de creación. | | | | |
| 5. He experimentado diferentes técnicas y he empleado las TIC aplicándolas en las distintas fases del proceso de diseño. | | | | |
| 6. Ha suscitado mi interés en algunas áreas de conocimiento sobre las cuales me siento motivado a seguir aprendiendo. | | | | |
| El trabajo por proyectos con un enfoque desde el Art Thinking ¿Ha resultado más motivador y enriquecedor que la tradicional clase magistral? Razona tu respuesta. | | | | |
| Del equipo docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1. Los docentes se han esforzado en resolver las dificultades de los estudiantes que han surgido a lo largo del proyecto. | | | | |
| 2. Las explicaciones sobre la metodología y actividades han sido claras. | | | | |
| 3. La temporalización de las actividades se ajustaba a las tareas propuestas. | | | | |
| 4. He podido conocer los criterios de evaluación de la materia con antelación y me han servido como referencia de los aprendizajes a desarrollar. | | | | |
| 5. La calificación final que he obtenido se ajusta al desempeño personal realizado y es acorde a los criterios de evaluación que conocía. | | | | |
| Sugerencias y observaciones: | | | | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 16. *Cuestionario de evaluación por los docentes*

| Cuestionario de evaluación para los docentes | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Puntúa de 1 a 4 teniendo en cuenta: | | | | |
| 1: Nada de acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 3: De acuerdo, 4: Totalmente de acuerdo | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. La experiencia de enseñanza-aprendizaje ha sido valiosa y significativa y ha supuesto un aprendizaje que considero útil para mi futura práctica docente. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 2. La organización del proyecto y definición curricular del mismo ha permitido la adecuada coordinación de los diferentes agentes. | | | | |
| 3. Me he sentido cómodo en el rol de educador-creador. | | | | |
| 4. He percibido una mayor implicación y participación del alumnado en las actividades propuestas. | | | | |
| 5. El proceso seguido ha facilitado el desarrollo de las competencias claves en el alumnado. | | | | |
| 6. Las evidencias de aprendizaje recabadas muestran adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relevantes en el alumnado. | | | | |
| El trabajo por proyectos con un enfoque desde el Art Thinking ¿Ha resultado más motivador y enriquecedor que la tradicional clase magistral? Razona tu respuesta. | | | | |
| Observaciones: | | | | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 17. *Cuestionario de evaluación por el artista residente*

| Cuestionario de evaluación para el artista/colectivo | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Puntúa de 1 a 4 teniendo en cuenta: | | | | |
| 1: Nada de acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 3: De acuerdo, 4: Totalmente de acuerdo | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1. El trabajo colaborativo con los alumnos y docentes enriquece el proceso de creación y el resultado obtenido. | | | | |
| 2. La organización del proyecto ha facilitado la adopción del rol de arte educador. | | | | |
| 3. Las limitaciones temporales, espaciales y curriculares propias del sistema educativo no han supuesto un inconveniente insuperable. | | | | |
| 4. Compartir los valores y objetivos del centro educativo ha facilitado el trabajo colaborativo. | | | | |
| 5. He sentido que mis objetivos y proceso de trabajo eran comprendidos y compartidos por la comunidad educativa. | | | | |
| Observaciones y sugerencias: | | | | |

Fuente: elaboración propia