



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA, MUSICAL Y DINÁMICA

**El Aprendizaje Emocionante a Través del Arte
Contemporáneo en Educación Infantil**

**D. Fabiola Andreu Pérez
2015**

TESIS DOCTORAL

EL APRENDIZAJE EMOCIONANTE
A TRAVÉS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO
EN EDUCACIÓN INFANTIL

FABIOLA ANDREU PÉREZ

DIRIGIDA POR:

DRA. M^a DOLORES LÓPEZ MARTÍNEZ

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA,
MUSICAL Y DINÁMICA
UNIVERSIDAD DE MURCIA
DICIEMBRE 2015

A todas las mujeres
que los han hecho posible.

Agradecimientos

Este documento aunque lo firme una persona, es una puesta en escena colectiva en la que han participado todos los que creyeron en mi proyecto. Para que esta tesis se llevara a cabo, han participado muchas personas a las que quiero agradecer su colaboración.

A María Dolores mi directora de tesis, que se brindó con su apoyo desde el primer momento.

También a mi amiga Amparo Alonso que donó la semilla que la hizo florecer.

A la comunidad escolar, sobre todo a los niños que disfrutaron con las propuestas y sus risas se convertían en objetivos cumplidos. Y a sus padres por sus permisos y apoyos.

A las profesoras del colegio La Paz de Bigastro. Tutoras de 4 años: Aroa Bernabéu, Lorena Alfoncea, Isabel González. Tutoras de 5 años: María Moya, Maite Murcia, Dori Carbonell y Pascuala Hurtado. Tutoras de 3 años: Sira Cabañés y Mirian Castelló.

A la directora Maribel López Pérez, que ha seguido muy de cerca el proceso de formación y ha colaborado en todos los talleres.

Sobre todo a M^a Carmen Ortuño Ruiz, por creer en mí. Por su empuje y valentía para la puesta en práctica de la tesis en su colegio. Apoyándome y consolándome en los momentos que más lo necesitaba.

A mis amigas que desde la distancia me han infundido ánimos.

Sin olvidar a mí marido, que siempre ha estado ahí.

Abstract

Esta tesis presenta un modo de trabajo innovador sobre aprendizaje posmoderno y emocionante en Educación infantil. Se proponen como herramientas de aprendizaje interdisciplinar el arte contemporáneo y la fotografía mediante una metodología de Trabajo por Proyectos Artísticos.

La parte teórica proporciona las bases para la actuación práctica y se divide en tres capítulos: el primero: “Antecedentes de la educación posmoderna” se desarrolla a partir de autores y organismos de renombre que refuerzan la importancia de la educación artística en la escuela, y cualidades de una educación artística para formar personas del siglo XXI. En el segundo capítulo: “La fotografía y los medios informáticos en los procesos de comunicación, expresión, representación y aprendizaje en el aula de Educación Infantil”, se valora la fotografía, por una parte, como medio de expresión y comunicación desde el mundo del arte, y por otra, como herramienta científica de investigación. En el tercer capítulo: “Aportaciones de la neuroeducación en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la implicación emocional”, se señalan aportaciones de la Neuroeducación en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la implicación emocional, hacia un aprendizaje placentero y significativo, que afecte positivamente a los educandos, bajo el lema “sin placer no hay aprendizaje”.

El marco empírico desarrolla la práctica de un sistema de trabajo por proyectos como lo hacen los artistas, herramientas, autores de referencia y técnicas. En la Metodología y Muestra, se presenta el análisis del proceso llevado a cabo en esta investigación de corte cualitativo donde se aplica la investigación acción en el desarrollo del Proyecto Artístico titulado: Paisaje de agua-Paisaje de vida. El proyecto

se basa en una propuesta didáctica y de narrativa fotográfica donde el resultado visual de los trece talleres interactúa con el aprendizaje y el curriculum escolar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
A)Problema de investigación y su contexto	5
B)Hipótesis y Objetivos.....	9
C) Metodología general de la investigación	11
D) Estructura de la tesis.....	14
I PARTE. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
Capítulo 1. Antecedentes de la Educación Posmoderna	23
Introducción.....	23
1.1. Antecedentes históricos de la Educación Posmoderna.....	24
1.2. Antecedentes segunda mitad de siglo XX de Educación Artística Posmoderna	53
1.3. La cultura visual y la vida social del arte hacia una práctica educativa	61
1.4. Proyectos de trabajo: La suma de teorías científicas de todas las disciplinas	72
Capítulo 2. Importancia de la fotografía y los medios informáticos en los procesos de comunicación, expresión, representación y aprendizaje en el aula de Educación Infantil	81
Introducción.....	81
2.1. Utilización de tecnologías en el aula en la era de la comunicación y las tecnologías	82
2.2. La imagen y la fotografía como herramienta de aprendizaje	87
2.3. Algunos proyectos con fotografía en educación infantil	97
Capítulo 3. Aportaciones de la Neuroeducación en los procesos de enseñanza- aprendizaje desde la implicación emocional.	113
3.1. Emoción, educación y aprendizaje	113

3.2. La Emoción en el aprendizaje	118
II PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	153
Capítulo 4. Descripción del trabajo de campo	157
Introducción.....	157
4.1. Presentación de la propuesta.....	158
4.2. Aspectos metodológicos y enfoque de investigación aplicado	161
4.2.1. Investigación documental.....	161
4.2.2. Investigación de campo	164
4.3. Técnicas de recogida de datos	169
4.3.1. La observación.....	169
4.3.2. La entrevista	170
4.4. La muestra	172
4.5. Diseño de la intervención.	174
4.5.1. Objetivos.....	205
4.5.2. Contenidos temáticos de los talleres.....	208
4.5.3. Esquema de los talleres.....	209
4.5.4..Tabla Actividad/ejercicios:. fases del proyecto.....	217
4.6. Narrativa fotográfica.....	223
Taller nº 1. El espacio donde habito. Composición espacial. Hockney	223
Taller nº 2.Título: Retrato emocional. Nos vemos en ti. Body Art.....	251
Taller nº 3. Mi yo animal.. Noé Serrano, Banksy y Oleg Dou.....	271
Taller nº 4 y nº 5. La naturaleza. Identificación con el entorno en el que se vive. Respeto medioambiental. El arte contemporáneo Land Art. Percepción sensorial. Expresión simbólica.	287
Taller nº 6. Paisaje de agua-paisajes de vida. Forma y Simbolismo. Experiencias con el agua. Instalación sobre cambio climático	313

Taller n° 7. Paisaje de agua-paisajes de vida. Elementos sintácticos de la imagen: punto, línea, mancha, textura	335
Taller n° 8. Paisajes de agua. Dibujamos en el agua	345
Taller n° 9: Los sonidos del agua son música. Performance	355
Taller n° 10. Pintura gestual. Movimientos del agua a medida del cuerpo	363
Taller n° 11. Las nubes de nuestro pueblo. Cada día un cielo.....	379
Taller n° 12. Simbolismo. Los libros, una semilla que crece dentro de ti.....	393
Taller n° 13. Abecedario del agua.	399
Capítulo 5. Análisis y conclusiones	421
5.1.Conclusiones finales	427
5.2.Fundamentaciones del Proyecto de Trabajo como Artistas.....	448
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	457
ANEXOS.....	481

INTRODUCCIÓN

Introducción

“La educación artística ha supuesto el inicio de una nueva era. Una era que pone de manifiesto la seria consideración de los intereses del alumno, las condiciones posmodernas y los contextos internacionales que le dan forma.” (Freedman¹, 2006, p. 11).

La elección de la educación artística como tema de investigación viene motivada por diversas razones académicas y laborales.

Por un lado, a partir de los intereses desarrollados durante la formación académica como Maestra, licenciada en Bellas Artes y Máster en Arteterapia y Mediación Plástica, como especialista en Clínica, Psicopatología y Psicosomática en Arteterapia², y la formación del Estudio Científico del Optimismo y Sentido del Humor, aparece la necesidad de estructurar y aunar conocimientos y aplicarlos a la educación, con la finalidad de intervenir mediante el poder de las emociones en las conductas que propician el aprendizaje, experimentado ya en la práctica Arteterapéutica. Asimismo, el conocimiento de las nuevas investigaciones en Neuroeducación crea un nexo y da sentido a la conjunción de estudios realizados, donde intervienen Arte, Emoción, Humor y placer junto al Aprendizaje.

Por otro lado, de la participación dinámica en diferentes ámbitos de la enseñanza como profesora, y al observar la dificultad a la que se enfrentan las pedagogas de

¹ La doctora Kerry Freedman es profesora de Educación en Arte + Diseño en Northern Illinois University y ex Directora de la División de Educación en Arte + Diseño. Su investigación se centra en cuestiones relativas a la relación del currículo con el arte, la cultura y la tecnología.

² Donde pude investigar empíricamente en el ámbito de la salud del Hospital Vega Baja de Orihuela con un grupo de adolescentes con problemas de aprendizaje, generados por factores emocionales externos a la escuela.

Educación Infantil para facilitar el proceso creativo a los escolares. se presenta consolidada la necesidad de investigar sobre didáctica de las artes visuales, durante el trabajo como maestra³, como docente para la formación del futuro profesorado⁴ y para la formación de maestros a través del CEFIRE⁵.

Tras estas experiencias como profesora de Educación Primaria, de Educación Artística en el contexto universitario y Arteterapeuta, se abrieron dos vías de trabajo:

- Plantear a los docentes de Educación Infantil estrategias educativas a través del Arte Contemporáneo.

- Realizar una propuesta de proyectos de trabajo como artistas a través del Arte Contemporáneo, fomentando un proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, aunando las aptitudes emocionales con las cognitivas, hacia una ruta idónea para el Aprendizaje Emocionante.⁶

Este trabajo de investigación surge, por tanto, de la reflexión sobre las necesidades de formación de los profesores y su dificultad para programar actividades didácticas a través del Arte.

Se pretende ayudar al maestro que reclama una formación en Educación a través del Arte para su práctica docente: se aportan ideas en forma de actividades o tareas

³ Sesiones desarrolladas como maestra de educación artística en el ciclo de primaria en el curso 2013-2014.

⁴ Sesiones desarrolladas como profesora de Didáctica de la Educación Artística para Infantil y Primaria en la Universidad de Educación de Alicante, en el curso 2013/2014.

⁵ CEFIRE: Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana. Cursos de formación del profesorado realizados por la doctoranda durante los cursos 2013/2014 y 2014/2015, a través de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

⁶ Término acuñado por Ibarrola que define la escuela como un entorno emocional que debería ser emocionante, para lograr un aprendizaje donde la mente y el corazón, el bienestar y el esfuerzo, “vayan de la mano” en el aula. Es una filosofía de la educación que sostiene que el mejor aprendizaje es el que nos capacita para ser felices.

dentro y fuera del aula, para diseñar una metodología de trabajo por proyectos artísticos (al modo de los artistas), frente a las fichas de trabajo estandarizadas que difícilmente se adaptan al momento, al entorno y a las necesidades del menor y del currículo posmoderno.

Se llevará a cabo el diseño, presentación y evaluación de la puesta en práctica de un programa de talleres creativos, como proyecto de innovación docente a través del Arte y de la Cultura visual, en la etapa de Educación Infantil conectado con el aprendizaje, que constituya un recurso y abra nuevas vías de investigación a los profesores del Ciclo de Educación Infantil. Se sustenta sobre los ejes principales de una metodología de Educación a través del Arte basada en fundamentos posmodernos:

- a) Antecedentes de la educación posmoderna.
- b) Importancia de la fotografía y los medios informáticos en los procesos de comunicación, expresión, representación y aprendizaje en el aula de Educación Infantil.
- c) Aportaciones de la Neuroeducación en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la implicación emocional.

Esta tesis es el resultado de los trabajos de investigación desarrollados en los contextos anteriormente mencionados, y muy especialmente en el último, en el ámbito de la formación de profesorado de infantil.

A) Problema de investigación y su contexto

En términos generales, se suele dar en España una transmisión de la Educación Artística un tanto anticuada, anclada en formas de enseñanza propias de siglos anteriores. A partir del propio profesorado de Educación Infantil, se detecta:

1.- Falta de formación en Educación Artística Posmoderna, en Arte Contemporáneo y Cultura Visual como recurso básico en los procesos de enseñanza-aprendizaje interdisciplinarios.

2.- Desconocimiento de medios artísticos y tecnológicos necesarios para transmitir contenidos que tengan en cuenta las condiciones sociales del mundo cambiante y globalizado.

3.- Escasa aplicación de las posibilidades infinitas que la Educación Artística, unida a los avances de la neurociencia, pueden aportar para una educación integral que ayude a conectar los contenidos curriculares a través de un aprendizaje emocionante.

Consecuencia de estas lagunas, se aprecia una Educación Artística basada en repeticiones de métodos obsoletos que no consideran las nuevas tendencias ni la actualización de los contextos.

La enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto con los procesos mentales y no sólo con los manuales, enseña a ver y hacer con la cabeza y con las manos y no sólo hacer con las manos [...]. Nos conduce a promover, un modelo de educación integrador, basado en la práctica y transmisión de conocimientos, que tenga en cuenta las nuevas condiciones sociales del mundo cambiante y globalizado que pueda cumplir un papel acorde con su tiempo (Acaso, 2010, p. 17).

El esfuerzo que, sin duda, se lleva a cabo para modificar esta situación es insuficiente, y son los mismos maestros quienes demandan iniciativas de formación docente para superar esta crisis.

Así pues, se revela la necesidad de concienciar y presentar recursos prácticos a los profesores, con la finalidad de transitar hacia una enseñanza de la Educación Artística Contemporánea capaz de formar en una cultura visual diversificada que apoye la construcción de un cuerpo de conocimientos propio. Como expone Feedman (2006, p. 11): “la variedad de Bellas Artes y del arte popular mundial influye cada vez más en nuestras vidas y en que los alumnos puedan aprender más a partir de las fuentes de información visuales que de las textuales”.

Acaso⁷ (2015) afirma que la educación occidental requiere un cambio incuestionable, una transformación radical que cuestione y revise la validez de todo lo que se ha considerado útil hasta el momento. La pregunta es más bien cómo llevar a cabo ese cambio. La autora revalida en sus escritos que es preciso modificar metodologías y abordar la formación del profesorado de una forma renovada.

Otros autores confirman esta necesidad de un cambio de estrategias educativas para una Educación Artística de calidad.

Abad⁸ (2008) corrobora en su tesis doctoral que en los contextos escolares de Educación Infantil (3- 6 años), no se suelen aplicar adecuadamente estrategias educativas que permitan y favorezcan el desarrollo cultural y social de los procesos vitales de la infancia. Insiste en que las relaciones sociales y afectivas, el aprendizaje significativo, la construcción compartida de la identidad, la elaboración de sentido a

⁷ María Acaso es considerada una de las líderes de la llamada The Education Revolution o, en sus propias palabras, EDUvolution en España y Latinoamérica. Es la coordinadora de Disruptive Education School (Fundación de Telefónica), directora general de Invisible Pedagogies (Disruptive Education Office) y profesora e investigadora especializada en el área de Educación Artística en la Universidad Complutense de Madrid.

⁸ Javier Abad Molina es Profesor Titular de Educación Artística del Centro Universitario La Salle, Universidad Autónoma de Madrid.

través de la experiencia estética y los procesos simbólicos a través del juego libre no suceden de manera natural, como era de esperar, en este nuevo siglo.

Flores (2012), concluye en sus investigaciones que es imprescindible la formación del maestro, ya que es habitual que quienes imparten la asignatura de “plástica” estén capacitados como docentes, pero carezcan de formación artística. Por eso hay que implementar programas que actualicen al profesorado en Educación Artística y lo doten de herramientas para llevarlos a cabo.

Sería deseable transformar la enseñanza de la Educación Artística basada en las manualidades en una técnica contemporánea capaz de formar a las personas en Arte y Cultura Visual, y de fortalecer sus capacidades de adaptación a las demandas del mundo contemporáneo.

Todas estas necesidades y carencias nos llevan a plantearnos las siguientes preguntas de investigación: La introducción de un trabajo por proyectos en el aula de Educación Infantil basado en el Arte Contemporáneo y facilitado por un artista visual colaborador, ¿podría ser un recurso docente que enriqueciese los procesos de enseñanza-aprendizaje interdisciplinares y atendiera a las condiciones sociales del mundo cambiante y globalizado del alumnado actual? ¿Fomentaría el pensamiento creativo y crítico del alumnado de Educación Infantil a través de sus producciones artísticas? ¿Aportaría a dicho alumnado una educación integral basada en los avances científicos de la Neuroeducación?

Para dar respuesta a estas inquietudes se realiza un primer rastreo bibliográfico que se desarrolla en el marco teórico.

B) Hipótesis y Objetivos

Esta investigación, al igual que el trabajo por proyectos artísticos y como gran parte de los estudios centrados en la investigación educativa naturalista y etnográfica, según Álvarez Álvarez (2008), no parte de la formulación de una hipótesis austera y rigurosa, ya que podría suponer, en cierta medida, dotar de rigidez al trabajo de la investigación a través del arte y la creatividad, y puesto que esto condicionaría la dirección del estudio, afirma que:

El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados [...] Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano [...] Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holístico. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos (pp. 28-29).

Sin embargo, una formulación inicial ayudaría a unificar la información expuesta en el marco teórico y responder a las preguntas de investigación. Por lo tanto, se plantea la siguiente hipótesis:

Un proyecto educativo de trabajo como artistas, basado en el Arte Contemporáneo y diseñado por la figura de un artista colaborador, favorecería el desarrollo de una metodología motivadora que facilitase, al profesorado de Educación

Infantil, los procesos de enseñanza-aprendizaje posmodernos. Paralelamente, dicho proyecto fomentará el pensamiento creativo y crítico del alumnado y la sensación de progreso, que se traducirá, a través de la integración de los avances en investigaciones neuroeducativas, en un aprendizaje emocionante.

Para verificar dicha hipótesis, la investigación propone los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Diseñar y poner en práctica un proyecto de innovación educativa basado en el Arte Contemporáneo y en las investigaciones en Neuroeducación, a través de una metodología de trabajo por “proyectos como artistas”, que satisfaga las necesidades de la educación artística posmoderna y un aprendizaje emocionante en los niños de educación infantil.

Objetivos específicos

- Enlazar el proyecto con el *curriculum* escolar, favoreciendo la comprensión de una educación a través del arte, posmoderna, que sirva de guía a los profesores de educación infantil.

- Proveer nuevas formas de representación y expresión del niño en Infantil, con un lenguaje creativo, a través del arte contemporáneo y el proceso fotográfico.

- Generar experiencias innovadoras en educación, a través de prácticas generadas por el avance y la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la fotografía en el aula.

- Promover un aprendizaje desde las disposiciones señaladas por de la Neuroeducación, para el logro de un aprendizaje emocionante

- Analizar los datos obtenidos a través de la evaluación de las profesoras, las fotografías, la observación, y las respuestas verbales y no verbales del alumnado acerca de la eficacia y dificultades de dicho método, recogidas en las entrevistas con las profesoras.

C) Metodología general de la investigación

Aquí se describe la manera en que se lleva a cabo la investigación: proceso de búsqueda de información, recolección de datos y, finalmente, interpretación de los mismos.

Según los medios utilizados para recopilar la información aportada, la tesis consta de dos partes fundamentales:

- Un Marco teórico, donde se ha aplicado una metodología documental realizando una exhaustiva revisión bibliográfica del tema propuesto. La búsqueda documental evidenció que no existen demasiadas investigaciones que interrelacionen, de forma pragmática, la educación artística posmoderna, el uso de medios fotográficos e informáticos, y los conceptos actuales sobre neuroeducación en la etapa de Educación Infantil.

- Un Marco Empírico: La existencia de esta laguna acentuó la necesidad de continuar la investigación con un trabajo de campo de enfoque cualitativo, y orientado a la aplicación de una metodología de trabajo de Investigación-Acción. Este tipo de investigación debe ser desarrollada con la participación directa de las profesoras que

intervienen en el contexto de la investigación, y se lleva a cabo en el propio terreno escolar para percibir y evaluar las actitudes y compromisos de los actores y después del proceso investigado. Se ha elegido este enfoque metodológico ya que, según Castro (2010), una Investigación-Acción reúne las características siguientes:

- Debe ser desarrollada con la participación directa de sus actores que viven sus problemas.

- Debe ser una investigación en el propio terreno, no en un laboratorio.

- Es importante percibir y evaluar las actitudes y compromisos de los actores antes y después del proceso investigativo (p. 89).

Por otra parte, se destaca el carácter exploratorio de la investigación, por suponer una propuesta novedosa. Sin embargo, y siguiendo la visión de Hernández Sampieri (1991), una misma investigación puede iniciarse con objetivos exploratorios, mas en determinado momento puede volverse descriptiva, correlacionar y hasta explicar.

El proyecto se desarrolla a partir de la necesidad de utilizar técnicas de trabajo como proyectos artísticos tal como trabajan los artistas, en donde se observa se puede integrar los avances científicos de la Neuroeducación para aportar al alumnado una educación integral.

La recopilación de datos se realiza mediante observación no estructurada: La doctoranda diseña los talleres que serán llevados a la práctica y dirigidos por la profesora tutora del curso, y se inserta como observadora directa en el grupo de profesoras y alumnado. Se realizan observaciones participativas y no participativas y

entrevistas no estructuradas con las profesoras participantes.

Los instrumentos escogidos para la recogida de información en el trabajo de campo, como recurso para interrogar la realidad, han posibilitado la evaluación de los talleres.

Por último, en una investigación a través del arte no puede faltar para la recogida de datos y como proceso de trabajo, las técnicas de una metodología de investigación a través del arte y la fotografía. La imagen sustituye al texto.

-Una propuesta metodológica sobre fotografías en la investigación educativa.

A partir de las investigaciones acerca del valor social y personal del arte de mediados de siglo XX, comienza a aparecer una visión nueva de lo que aportan las imágenes y las técnicas fotográficas como método científico. La investigación basada en la fotografía como forma intrínseca, es decir, cuando las fotografías son productos del arte como pensamiento, muestran que ésta posee connotaciones diversas más allá de la fotografía en sí misma. El objetivo sería que las fotografías tomadas fueran modelos de visualización, bien para describir los contextos, para proponer hipótesis, como razonamiento visual o para establecer conclusiones.

Según Roldán y Marín Viadel (2012), en las investigaciones educativas, cuando se trabaja con metodologías basadas en las Artes Visuales, podría ser útil que las imágenes visuales estuvieran organizadas por series fotográficas, preferiblemente FotoEnsayo y FotoDiscursos porque estos modos de pensamiento requieren normalmente una intención y un plan de trabajo propios de los procesos investigacionales, y porque con ellos es posible lograr interpretaciones y explicaciones visuales de los temas y problemas educativos.

D) Estructura de la tesis

La tesis consta de dos partes esenciales.

La primera parte plantea los Antecedentes teóricos de la Investigación, teoría que proporciona las bases para la actuación práctica, pero con resultados cualitativamente impredecibles. Se plantea la necesidad de un cambio en la aplicación de la educación artística. Esta primera se compone de tres capítulos:

En el 1º capítulo trata de vincular el arte con los procesos de pensamiento y en el área del conocimiento. Para ello se recogen antecedentes de la educación posmoderna. Autores y organismos de renombre que refuerzan la idea de la importancia de la educación artística en la escuela, del arte como pensamiento y como disciplina didáctica para la educación artística del siglo XXI. Cualidades del arte, nuevos modos de hacer desde el pensamiento posmoderno.

Se habla también de la conexiones entre arte, desarrollo de los alumnos y cognición; asumirla como materia con fundamentos y objetivos propios da versatilidad transversalmente a otras materias. Se propone un sistema de trabajo por proyectos con cualidades de producción del conocimiento desde la experiencia de la vida, por descubrimiento, para observar y trabajar como lo hacen los profesionales en la materia en que se trabaja: los artistas.

El capítulo 2º plantea una educación artística destacada por la utilización de tecnologías en el aula, tecnologías de la información y de la comunicación. Este capítulo se desarrolla a partir del análisis de dos enfoques para la utilización de las tecnologías, especialmente la fotografía, en el aula, por una parte como medio de expresión y comunicación desde el mundo del arte, y por otra como herramienta

científica de investigación, dadas sus posibilidades narrativas y como recurso de aprendizaje, por su instantaneidad, versatilidad, y divergencia.

El capítulo 3º hace referencia a diferentes propuestas del conocimiento de la emoción en el aula. Se señalan las definiciones de emoción, se define la más cercana a nuestra tesis, y se hace un recorrido por las teorías de neurocientíficos importantes que refuerzan la importancia de la emoción en el proceso de aprendizaje, hasta concluir con la sencilla frase que concreta este estudio: Sin placer, no hay aprendizaje.

La segunda parte de la tesis trata de exponer el trabajo empírico realizado. Consta de: El capítulo 4º, donde se presenta la descripción del trabajo de campo. Primero se describen los aspectos metodológicos y enfoque de investigación general aplicado, técnicas de recogida de datos como la observación y la entrevista. Se analiza el proceso llevado a cabo en esta investigación, la metodología, las muestras de las que partimos, compuesta por niños y maestras que participan en la investigación. Y una propuesta en la que a través de la fotografía se recogen datos que repercutirán en la educación. Después se describe el diseño de la intervención: Proyecto: paisaje de agua-paisaje de vida, compuesto por trece talleres que, desde el arte contemporáneo, interactúan con el aprendizaje y curriculum escolar. La estructura del proyecto artístico es la siguiente:

Taller nº 1- EL ESPACIO DONDE HABITO. Tema: composición espacial. A partir del artista plástico Hockney y su técnica de trabajo, se promueve la curiosidad por el entorno (cuerpo, aula, etc.) y el conocimiento sensorial del mismo, reconociéndolo como espacio de identidad personal y social y mostrando otras maneras de representar.

Se utilizan herramientas tecnológicas para el aprendizaje, básicamente mediante dinámicas de grupo, creando un ambiente apropiado para la expresión verbal.

Taller nº 2.- EL CUERPO HUMANO. BODY ART. Tema: El cuerpo humano como elemento de comunicación. Diversidad. Multiculturalidad. Desde la aproximación a la técnica del collage y el Body Art se impulsa el retrato emocional, el descubrimiento de distintos lenguajes corporales y posibilidades de expresión, y el respeto, así como la adquisición de autoconfianza e imagen ajustada y positiva de uno mismo.

Taller nº 3.- CUERPO Y ANIMALES. Tema: Respeto a la Naturaleza. Reconocimiento. Hiperrealismo. Mediante la obra de Noe Serrano, Oleg Dou y Bansky, se fomenta el autoconocimiento como parte integral del entorno natural social y la curiosidad.

Talleres. nº 4 y nº 5. - LAND ART. EL ENTORNO Y LAND ART–EARTHWORKS. ANDY GOLDSWORTHY. Tema: Comunión con el entorno e intervención por medio del juego y el arte. Acercamiento práctico al Land Art y sus autores. Arte efímero.

Taller nº 6.- PAISAJE DE AGUA-PAISAJE DE VIDA FORMA. SIMBOLISMO EXPERIENCIAS CON EL AGUA. INSTALACIÓN DE CAMBIO CLIMÁTICO NELE AZEVEDO BAJO EFECTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN BERLIN (FONDO MUNDIAL PARA LA NATURALEZA, 2009). Tema: El agua (cambios físicos). Medioambiente. La Instalación como medio artístico de comunicación y pensamiento crítico. Símbolo y su representación.

Taller nº 7.- PAISAJE DE AGUA-PAISAJE DE VIDA. PUNTO, LÍNEA, MANCHA, TEXTURA. Tema: El agua. Reconocer distintas formas de percibir. Elementos sintácticos de la imagen.

Taller nº 8.- PINTURA SOBRE AGUA. Tema: Cualidades del agua. Técnica Ebru. Otros modos de observación y expresión. Experimentación con el agua y con los elementos de la imagen (mancha, punto, línea, textura...). El agua determina el paisaje.

Taller nº 9.- PERFORMANCE. PERCEPCIÓN MULTISENSORIAL. LA LÍNEA SONORA. SONIDOS DE AGUA. Tema: Introducción a la Performance. Percepción multisensorial-Sonidos del agua. Música.

Taller nº 10.- PINTURA GESTUAL. LOS MOVIMIENTOS DEL AGUA. Tema: Pintura gestual. Cuerpo: la propia imagen: lenguajes. Juego y movimiento.

Taller nº 11.- NUBES I. LAS NUBES DE NUESTRO PUEBLO. INSPIRADO PROYECTO MUPAY. Tema: La lluvia. Las nubes. Desarrollo de la creatividad. NUBES II. CADA DÍA UN CIELO. Tema: Vídeo de fotografía fija del estado del cielo durante el curso.

Taller nº 12.- EL SIMBOLISMO. LOS LIBROS, PAISAJES DE VIDA. Tema: Conectar al niño con la expresión a través del símbolo. Objeto libro. Lectura.

Taller nº 13.- ABECEDARIO DEL AGUA (niños de 5 a 6 años). Especialmente diseñado para niños de 5 a 6 años en su iniciación a la lectura. Tema: Iniciación a la lectura. Investigación experiencial. Juego y movimiento simbólico, motor social, individual, espontáneo y dirigido. Actividad y vida cotidiana. Vocabulario del agua.

Y por último el capítulo 5º con el análisis y las conclusiones finales de la investigación.

I PARTE. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN POSMODERNA

Capítulo 1. Antecedentes de la Educación Posmoderna

Introducción

A lo largo del siglo XX, numerosos pedagogos se han interesado por la función de las artes y la cultura visual en la Educación, y han venido defendiendo tesis centradas en sus valores para la formación integral del alumnado.

La enseñanza del arte ha tenido a lo largo de la historia diversos enfoques, que vienen dados desde la ambivalente visión que se ha tenido del artista a partir de los diferentes roles que ha desempeñado en los modelos de sociedad en que vivimos.

El arte se percibe, cada vez más, como parte de la vida diaria, a través de los medios de comunicación, en vallas publicitarias, monumentos escultóricos, medios informáticos de comunicación (internet), etc. Lo que se consideraba exclusivamente producción de unos pocos artistas y diseñadores ocupa un lugar cada vez más importante en la vida cotidiana. Se intensifica la influencia de las artes en la vida social, como la ecología y las concepciones del yo; y en todos los entornos, culturales y educativos, por su poder didáctico, favorecido por sus cualidades como la inmediatez, la facilidad para retener los recuerdos, valor simbólico etc.

La cultura visual refleja, de alguna manera, lo que los humanos han sentido y sienten, y la forma en que han vivido, y viven, en todos los contextos.

En el presente capítulo se revisa la trayectoria de artistas pedagogos que han impulsado la educación artística y las artes visuales, actuales retomando los conceptos de conocimiento, formación y aprendizaje. De cada uno de ellos se recopilan ideas y fundamentos mediante los cuales la educación conectada a la vida cristaliza en el arte como una forma de conocimiento.

En este contexto, se retoman en esta investigación figuras como Dewey (1931-2008), Loris Malaguzzi (1950), o instituciones como UNESCO (1951); y se revisan pensamientos e ideas de la segunda mitad del siglo XX: Rogers (1960), Arnheim (1970), Bruner (1972), Lowenfeld (1987), Francesco De Bartolomeis (1994), Eisner (1995), Hernández (2000), Damasio (2006), Freedman (2006), Bamford (2006), Acaso (2009) y Abad (2008).

Se analizan las condiciones de una educación artística posmoderna que, a partir de los teóricos anteriores, permiten abordar el trasfondo de la concepción de la parte empírica, así como la manera en que una educación artística de este siglo XXI, enfocada desde la cultura visual y la vida social del arte, contribuye a una práctica educativa posmoderna.

1.1. Antecedentes históricos de la Educación Posmoderna

Hoy son muchos los autores que verifican las aportaciones de la educación artística al desarrollo del niño, y justifican su enseñanza. Pero la enseñanza del arte a lo largo de la historia ha tenido siempre una función periférica en el proceso educativo. Han existido a lo largo de los años, distintos contextos de entender el arte en la educación, que alejaban del arte con finalidad educativa.

La aparición del arte en programas educativos, puede considerarse como el nacimiento de una nueva manera de entenderlo, aunque en la sociedad aun lo percibe como algo perteneciente a lo innato, espiritual o a lo manual. Se tiende en esta época posmoderna, a la visión del arte, por los procesos intelectuales que implica su realización y apreciación.

El desarrollo, los avances y la investigación en el campo de la educación artística no son tan notables como en otros campos de la educación, sobre todo en lo que se refiere a los aspectos de orden didáctico; sin embargo, es posible citar algunas teorías y argumentos de autores representativos de las principales corrientes que delinean el debate contemporáneo de la educación artística, como son las tendencias cognitiva, expresiva y posmodern

El precursor de la teorías cognitivas lo encontramos en Dewey (1934), en su libro *El arte como experiencia* propuso una nueva concepción de la Educación Artística y estética, en la que rescata las dimensiones estéticas de las experiencias, incluso de las cotidianas. Definía la educación como un instrumento y método fundamental del progreso donde el maestro, al enseñar, no sólo educa individuos sino que contribuye a formar una vida social justa. Esta concepción del saber en educación dominó gran parte del pensamiento pedagógico, y actualmente el conocimiento de su teoría pedagógica es indispensable para la reflexión sobre los problemas educativos.

Las críticas de Dewey a la escuela tradicional dieron lugar a la propuesta de una nueva forma de hacer, de un nuevo método que se fundamentó en la experiencia y en la acción, y cuya finalidad se encaminaba a la formación de ciudadanos aptos para la vida en democracia. Para Dewey (1962, p. 16):

La educación crítica tiene dos aspectos: uno psicológico y otro social. De un lado consiste en estimular los poderes y las capacidades, del niño y del otro este estímulo no puede provenir más que de la situación social en que se halla el niño.

Sus principios educativos proponían el aprendizaje a través de actividades de diferente índole, más que por medio de los contenidos curriculares establecidos, y se oponía a los métodos autoritarios. Pensaba que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para una sociedad democrática; y creía que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización. Criticó la educación que se centraba en la diversión relajada de los estudiantes y en el mantenerles entretenidos sin más, así como la orientación exclusiva hacia el mundo profesional. Encontramos en todos estos postulados, modelos de aprendizaje que posteriormente han estado presentes en una educación artística posmoderna.

El modelo de aprendizaje experiencial diseñado por Dewey (1962), involucra la experiencia, seguida de la observación de las condiciones del entorno y la adquisición del conocimiento a partir de dicha observación y el juicio de valor que permite comprender el significado de la misma .

El autor afirmaba que el recién nacido es una animal que tendrá que aprender atribuyendo sentido a sus experiencias. La experiencia es lo que hace posible una educación que ayude a los seres humanos a crear significados colectivos, y toda experiencia implica pensamiento; no es sólo verificación sensorial, sino percepción consciente de las relaciones de reciprocidad entre individuo y entorno. “La educación es pues un proceso de vida, y no una preparación para la vida ulterior” (Dewey, 1962, p. 54).

Como filósofo, Dewey subrayó lo práctico, esforzándose en demostrar cómo las ideas filosóficas pueden actuar en los asuntos de la vida diaria. Su planteamiento lógico y filosófico era de cambio permanente, de adaptación a las necesidades y circunstancias concretas. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta.

Dewey influyó decisivamente en la enseñanza artística, y su ideología conecta con el discurso que subyace en el trabajo empírico de esta investigación. Los postulados más destacables de su filosofía para la ejecución de los talleres prácticos son:

- Necesidades de aprendizaje productivas “con sentido”.
- Necesidad del entorno social y natural-arte y vida.
- Necesidad de desarrollo físico y emocional.

Porque: “La única educación verdadera se realiza estimulando la capacidad del niño por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla” (Dewey, 1962, p. 1).

Aboga por la idea de que la imagen es un gran instrumento de enseñanza. Lo que el niño adquiere de cualquier materia que se le presente es simplemente las imágenes que él mismo forma con respecto a ellas.

Propugnaba que:

Si las nueve décimas partes de la energía aplicada hoy para hacer que el niño aprenda ciertas cosas se emplearan en procurar que el niño se formara sus propias imágenes, la obra de la enseñanza se facilitaría indefinidamente [...]

Gran parte del tiempo y de la atención dedicados hoy a la preparación y presentación de las lecciones se emplearía con mayor discreción y provecho educando la capacidad de imaginar del niño y procurando que esté continuamente formando imágenes con que se pone en contacto en su experiencia [...] La educación así concebida representa la unión más perfecta e íntima entre ciencia y arte que pueda concebirse en la experiencia humana. El arte de dar así forma a las capacidades humanas y adaptarlas al servicio social es el arte supremo, que requiere para su servicio a los mejores artistas; ninguna inteligencia, simpatía, tacto, capacidad ejecutiva son sobrados para tal servicio (Dewey, 1962, p. 6).

Se aprecia en esta teoría una proximidad muy estrecha con los trabajos por proyecto del artista en todos sus procesos de creación, además de recoger en su conclusión los pasos que en esta tesis se quieren seguir para la realización del proyecto de talleres como un trabajo científico. La educación artística se convierte en herramienta de transformación de la acción social.

La propuesta de proyectos de esta tesis se interesa especialmente por unir arte y vida, y vida con individualidad. Nos acerca a las características de la experiencia e interacción con los sentimientos de las personas que lo ejecutan, donde emoción y percepción vienen unidas, rechaza la separación entre arte y experiencia cotidiana.

Pero la experiencia no es suficiente para alcanzar las metas de aprendizaje. Se necesita reflexión, observación, y discusión o procesamiento mental y emocional. Al respecto, Dewey (1931) sostiene que:

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. A menudo, sin embargo, sobreviene la experiencia. Las cosas son experimentadas, pero no de manera que articulen una experiencia. La distracción y la dispersión forman parte de nuestras vidas; lo que observamos y lo que pensamos, lo que deseamos y lo que tomamos, no siempre coinciden (p. 40).

Afirma en *Mi credo pedagógico* que: “El arte debe vincularse a la vida, a los materiales y aspiraciones de todas las otras formas de esfuerzo humano, de sus padecimientos y logros” (Dewey, 1931, p. 3), y determina que la escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego. Asevera que gran parte de la educación actual fracasa porque olvida este principio fundamental de la escuela como forma de comunidad. El maestro ha de estar allí no para imponer ciertas ideas o formar hábitos sino como miembro de la comunidad, para seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudar a responder adecuadamente a esas influencia.

Sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX se produce un cambio generalizado de concepción en la enseñanza artística, auspiciado por los movimientos progresistas desde finales del siglo anterior, que sistemáticamente se puede enunciar como la atención a los procesos mentales frente a los productos artísticos.

La psicología cognitiva modificó la perspectiva respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a un giro en el enfoque de la teoría educativa. Bruner (1972), en su libro: *El proceso de la educación*, establece diferencias entre los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el estudio de las disciplinas, y en el estudio de asignaturas como tradicionalmente se concebía la enseñanza: hechos, técnicas, etc.

Para la supervivencia de actividades artísticas en la escuela serán necesarias dos acciones, una consecuencia de la otra:

1. Asegurar el carácter cognitivo del arte y su aportación esencial en la formación del individuo.

2. Desarrollar una estructura curricular para la Educación Artística al igual que el resto de las materias fundamentales.

Guilar (2009), estudioso de Bruner, afirma que surgen en este contexto las primeras concepciones curriculares para la educación artística, que pasaron por las ideas educativas de Bruner: “Se asume que toda materia puede enseñarse efectivamente, de alguna manera, a cualquier individuo independientemente del desarrollo” (Guilar, 2009, p.23). Pese a una adaptación al nivel del individuo la materia de estudio puede permanecer invariable.

Engarzada a esta idea de aprendizaje unido a la vida encontramos las teorías de Bruner, donde se distinguen tres modos básicos mediante los cuales el hombre y la mujer se vuelven a presentar (representar) la realidad:

a) Modo enactivo. Representar una determinada cosa mediante la reacción inmediata con ella; por ejemplo, subiendo en bicicleta se nos representa la bicicleta.

b) Modo icónico. Se utilizan imágenes o esquemas para representar; por ejemplo, un dibujo puede representar una bicicleta.

c) Modo simbólico. Representar una cosa mediante un símbolo arbitrario; por ejemplo, representar una bicicleta mediante la palabra “bicicleta”.

Bruner propone que estos modos de representación se desarrollan a medida que los niños y niñas cambian cognitivamente.

La representación enactiva corresponde al período sensorio-motor de Piaget (primer año de vida), la representación icónica se da en el período preoperatorio (3, 4, 5 años) y, finalmente, alrededor de los seis años de edad, es posible la representación

simbólica, adquirida la capacidad de utilizar ideas abstractas, símbolos lingüísticos y lógicos para entender y representar la realidad. Los tres modos de representación son, pues, reflejo del desarrollo cognitivo, pero pueden actuar en paralelo, es decir, un niño o niña de primaria puede utilizar la representación simbólica e icónica para representarse, por ejemplo, la importancia de los procesos en el mecanismo de formación de conceptos, como objetivos de aplicación, análisis, síntesis, y valoración, etc.

Una de las conclusiones más relevantes del proyecto que configura esta tesis es el acercamiento a la realidad, a la experiencia de la vida, para observar y trabajar como lo hacen los profesionales en la materia en que se trabaja.

Martínez-Salanova (2011), en su artículo *“La concepción del aprendizaje según J. Bruner”*, refuerza la idea de que se aprende trabajando de la misma manera que trabaja cualquier profesional en su materia: “El alumno que aprende física es un Físico y es más fácil para él aprender física comportándose como físico que haciendo cualquier otra cosa” (p. 1).

A Bruner le preocupa inducir una participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, sobre todo teniendo en cuenta su énfasis en el aprendizaje por descubrimiento:

La actividad intelectual es en todas partes y niveles del sistema educativo la misma, ya sea en la universidad o en pre-escolar. Lo que un hombre de ciencia hace en su escritorio o laboratorio o lo que hace un crítico literario al leer un poema, es del mismo orden que lo que hace cualquiera que aprende o se dedica a actividades semejantes, si es que ha de alcanzar su entendimiento. La diferencia es de grado y no de clase (Martínez-Salanova, 2011, p. 1).

Esta teoría es sumamente interesante en nuestra propuesta de educación a través del arte, porque refuerza la idea de que el profesor de educación artística tiene que ser artista o conocer profundamente la estructura de creación artística.

Del mismo modo, los niños tendrán que trabajar la educación artística como lo hace un artista, y por supuesto los profesores deberán adquirir la preparación necesaria en cuanto a conocimiento del arte y procesos de creación para desempeñar su papel en esta formación específica.

La historia nos dice que la primera aproximación a lo que ahora llamamos educación a través del arte, afirmando que el arte puede convertirse en una forma de conocimiento, la realizó Bruner, que desarrolló en la década de 1960 una teoría del aprendizaje de índole constructivista, conocida como aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje heurístico. La característica principal de esta teoría es que promueve que el alumno (aprendiente) adquiera los conocimientos por sí mismo.

Esta forma de entender la educación implica un cambio de paradigma en los métodos educativos más tradicionales, puesto que los contenidos no han de ser mostrados en su forma final, sino descubiertos progresivamente por los alumnos y alumnas.

Bruner considera que los estudiantes deben aprender a través de un descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Por lo tanto, la labor del profesor no es explicar contenidos acabados, con un principio y un final muy claros, sino que debe proporcionar el material adecuado para estimular mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc.

Lo importante de las teorías de Bruner es que indican los pasos que debe de seguir el alumno para aprender. El aprendizaje por descubrimiento es un tipo de aprendizaje en el que el sujeto en vez de recibir los contenidos de forma pasiva, investiga, observa, descubre los contenidos y sus relaciones, los deconstruye, y los reordena para realizar una nueva construcción para adaptarlos a su esquema cognitivo. Bruner considera que, antes de que el niño actúe en cualquier proceso de aprendizaje, el maestro debe realizar la acción mostrando al niño cómo se hace y estimularlo para que lo haga él sólo, presentándole la tarea como un juego y recortando las posibilidades de error. Una vez que el niño ha completado la tarea se le induce a volver a hacerlo con otra de más complejidad, hasta que resuelva los problemas que se le presentan y complete su enseñanza. El objetivo es poder valorar en todo momento el nivel de cada uno de los niños, conociendo siempre de cerca su nivel de desarrollo.

Si queremos educar a través del arte se hace necesario aplicar los métodos de trabajo y creación de un artista, mediante la práctica y el descubrimiento a través de proyectos. Si deseamos que el niño conciba el aprendizaje como algo placentero, en estas primeras etapas, interesa conocer las teorías sobre las etapas evolutivas del desarrollo intelectual, que tienen que ver con el modo de representación del mundo exterior. Estas etapas de crecimiento mental se caracterizan por una creciente independencia del pensamiento. Es importantísimo intervenir, por lo tanto, en la etapa de Infantil, ya que se trata de etapas progresivas del desarrollo mental y orgánico, cada una de las cuales se apoya en la anterior y sostiene a la siguiente. El desarrollo de la percepción placentera del aprendizaje, emocionalmente positiva, la autoexploración como menciona Bruner, permite al alumno pasar del comportamiento adaptable al uso consciente de la lógica y del razonamiento. Por el proceso de independencia del

pensamiento, pasamos de las acciones concretas a las abstracciones, etapa en que nos manejamos con códigos de categorías de símbolos. La etapa intermedia es llamada por Bruner de la “representación icónica”.

Las formas de representación-acción sugieren que los niños pequeños representan aquello que les sirve para una acción que les produce placer. Así, para un alumno de Infantil, las cosas son “lo que él hace de ellas”.

Elliot W. Eisner, defensor de las enseñanzas artísticas, y profesor de la Universidad de Princeton, concibe el arte como factor que estructura la mente al igual que Howard Gardner,(con sus teorías de las inteligencias múltiples) quienes a pesar de no compartir una misma línea de pensamiento, han aportado teorías de gran relevancia que a su vez sirven de inspiración a algunos modelos educativos.

En su libro, *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Se considera influenciado por las teorías cognitivas de Dewey , Arnheim y Barkan.

Sostiene que:

Muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tiene lugar cuando los estudiantes tiene la oportunidad de trabajar de una manera significativa en la creación de imágenes, sean visuales, coreográficas, visuales literarias o poéticas, o la oportunidad de poder apreciarlas. (Eisner , 2004,p.14).

El pensamiento de Eisner, analiza las tradiciones que hasta ese momento habían dominado la enseñanza del arte, y las clasifica en dos grupos principales: el contextualista y el esencialista. Al primero pertenecen aquellos que ven al arte como un medio para dar respuesta a necesidades sociales concretas; mientras que al segundo

grupo se adscriben quienes enfatizan el valor del arte como campo de conocimiento independiente.

En definitiva, Eisner se sitúa en este último, al que ha dado un soporte teórico y

Pedagógicofundamental, constituyéndose en referencia obligada de cualquier historia de educación artística contemporánea.

Para responder a cuestionamiento en torno a la educación artística, el contextualista considera que la respuesta depende de quién es el alumno, qué tipo de necesidades tiene la comunidad o a qué problemas se está enfrentando la mayor parte de la sociedad.

En esta obra, Eisner expone la suma de varias décadas de estudio acerca del tipo peculiar de pensamiento que la práctica artística hace posible y de las implicaciones que esto tiene en la educación, desde una doble perspectiva: pedagógica y filosófica.

En su opinión, el pensamiento artístico tiene una naturaleza singular: es dinámico, relacional, constructivo y poético, y constituye una manera peculiar de concebir la realidad, que va más allá de los significados unívocos y se abre a la interpretación simbólica. Eisner destaca varias formas de pensamiento que el arte suscita. Se refiere a las siguientes: la atención a las relaciones entre el contenido y la forma de una obra artística, a fin de que exista una correspondencia entre lo que se *dice* y la manera como es *dicho*; la flexibilidad en los propósitos que caracterizan el proceso de elaboración de una obra; el uso de los materiales y los medios artísticos como vehículos de percepción y representación; la elaboración de formas expresivas; el ejercicio de la imaginación; la capacidad de ver el mundo desde una perspectiva estética, y la posibilidad de traducir las cualidades de la experiencia estética en lenguaje

hablado o escrito.

Eisner también se sumó al cambio defendía que los profesores de arte no permanecieron ajenos al cambio. Estructuraron lo que enseñaban y, quizá lo más importante, se detuvieron a reflexionar sobre qué era aquello que se había de enseñar.

En 1965 se celebró un seminario sobre educación artística en la Universidad de Pennsylvania donde fueron tratados cinco temas principales: el porqué de la educación artística, qué debe ser, a quién se dirigen las enseñanzas artísticas, problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, y problemas del currículum.

Allí se analizó el arte como algo complejo, desde diferentes puntos de vista, marcando la interdisciplinariedad de la educación artística, no sólo a partir las áreas artísticas (historia, crítica, estética y producción artística), sino también desde los fundamentos educativos, sociológicos y filosóficos, así como los diferentes métodos de investigación.

Hasta ahora, la autoexpresión creativa y el desarrollo del niño habían sido el eje de la educación artística, pero tras el seminario de Penn State, la educación artística enseñaría al niño no sólo lo que es el arte, sino lo que significa para su vida y para el mundo que le rodea.

Unos años más tarde, Eisner⁹ escribe *Educación la visión artística* (1995), obra que supuso un hito en los textos de educación artística. Las obras de Eisner son referencia obligada para la enseñanza de las artes y para comprender cómo funciona el arte en la

⁹ Elliot Eisner fue profesor de Arte y Educación de la Escuela de Educación de Standford, y una de las mentes académicas líderes de los Estados Unidos, y recibió varios premios por su trabajo en educación.

experiencia humana.

Se trata de una de las más relevantes figuras de la teoría de la educación artística con perspectivas contemporáneas. Define curriculum como:

Una secuencia de actividades que se desarrollan de forma intencional con el fin de ofrecer experiencias educativas a uno o más estudiantes [...] Un curriculum es una serie de actividades diseñadas para que el estudiante se comprometa con cierto contenido; no hay educación artística sin contenido (Eisner, 1995, p. 139).

Para Eisner, el aprendizaje artístico (pintura, dibujo, escultura, apreciación artística, etc.) implica la adquisición de habilidades técnicas de gran complejidad, y por lo tanto requiere tiempo y continuidad para asentarse.

Sabiendo qué es el curriculum, habrá que entender qué puede hacer el arte en la experiencia humana, cómo el profesor puede proveer esa experiencia y cómo facilitar el desarrollo de los contenidos. En principio, Eisner hace un recorrido de las primeras enseñanzas de arte en la Educación. Nombra a Benjamin Franklin (1749), uno de los primeros en dar clase de arte subrayando la importancia de hacer frente a las necesidades prácticas de la nación.

A partir de ahí se han ido sucediendo pedagogos interesados por el arte que han hecho posible perfilar una educación artística como asignatura independiente en la escuela, y han ayudado a construir un enfoque de una educación posmoderna que diera mayor cabida a cuestiones actuales derivadas de diferentes necesidades sociales.

Un educador con amplitud de miras es Fowle (1795), quien escribió *El espíritu experimental de la educación práctica* y eliminó el castigo físico. Interesado por las artes visuales, vislumbró el potencial educativo de los nuevos materiales y modos de

enseñanza.

En 1843, Mann¹⁰ alababa los métodos de Schmidt, que generó muchas consecuencias beneficiosas para el niño y el profesor, señalando el encuentro del placer en el aprendizaje y el provecho en su vida futura:¹¹

Si se introducen estos ejercicios en nuestras escuelas librarán a los niños de su poco gusto por la escuela, de la aversión al profesor [...] de otro modo podría surgir esta poco afortunada relación, de la costumbre de hacer travesuras, de los efectos depravadores de la desobediencia y del aprendizaje torpe. Además ofrecerá a todo niño las bases de un arte más valioso una fuente tanto de placer como de provecho en su vida futura (Eisner, 1972, p. 32).

Así pues, Mann fue uno de los primeros impulsores de estos pensamientos sobre el arte en pos del placer en la educación.

Lowenfeld y Lambert (2008) señalan que durante los primeros años de vida los niños hacen grandes descubrimientos examinando el entorno. Se demostró que un párvulo aprende mejor de forma activa. Bradley y Bradbard (1981) enseñaron a los niños a través de un método manipulativo que consiguió una mejora en su aprendizaje.

“La interacción activa de los niños con el aprendizaje, el tocar, ver y manejar forma

¹⁰ Mann en 1843. El Sexto informe de Mann. La información sobre la escolarización prusiana fue llevada a Norteamérica. Situaba a Prusia a la cabeza de todas las naciones en escolarización, y a Inglaterra la última. La forma de pedagogía fundamentada psicológicamente de Pestalozzi era específicamente distinguida con elogio en cada uno de los tres influyentes informes que he citado, como lo era la cuestión de las decididamente no intelectuales materias de las Volksschulen prusianas. También se elogiaba la suave disciplina pestalozziana, el agrupamiento por edad, los múltiples niveles de supervisión, la formación selectiva de los maestros. Mann escribió: “Hay muchas cosas aquí que haríamos bien en imitar”.

¹¹ Los principales autores de esta escuela son John Dewey, María Montessori, Jan Lightart, Ovide Decroly y Gerorg Kerschensteiner. La escuela activa abrió el camino para apreciar la personalidad infantil recurriendo al sentimiento del niño. Sus principales características son la libre iniciativa del escolar, la búsqueda personal o la observación, la invención y la crítica.

parte del desarrollo global, y su crecimiento cognitivo y perceptivo están íntimamente vinculados” (Lowenfeld y Lambert, 2008, p.144).

Las teorías de Lowenfeld son de suma importancia, ya que relaciona el desarrollo de la capacidad artística con la capacidad intelectual, ha sido guía para todos los profesores que se preocupaban del respeto hacia el desarrollo de la actividad artística y las fases de desarrollo intelectual del niño. Sin embargo, en sus estudios no contempla la capacidad intelectual de los niños con las nuevas tecnologías, ya que es un fenómeno reciente que se ha desarrollado vertiginosamente en pocos años y requiere investigación, sobre todo en Infantil.

De su teoría, resulta esencial para esta tesis el reconocimiento del aprendizaje a través de los sentidos.

Uno de los ingredientes básicos de una experiencia artística y creativa, es la relación entre el artista y el medio. Pintar, dibujar o construir son procesos constantes de asimilación y proyección: absorber, a través de los sentidos, una gran información, mezclada con el yo psicológico y transformar en una forma nueva los elementos que parecen convertir a las necesidades estéticas del artista en ese momento. (Lowenfeld y Lambert, 2008, p. 22).

Aprendemos a través de los sentidos, y éstos nos permiten el contacto con el entorno. Lowenfeld indica que el desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería convertirse en parte primordial del proceso educativo. Sus estudios sobre “la materia en el arte” refuerzan la idea de que el contenido en el arte es el mismo sea cual sea la edad:

El mismo contenido sirve para niños muy jóvenes como para artistas profesionales [...] La diferencia entre dos dibujos no está en el tema, sino más bien en la manera que se ha representado. Lo que cambia es la relación subjetiva entre creador y el entorno. Lo que es importante es esta relación subjetiva y no el dibujo por sí mismo. [...] En cierto modo, no hay materia en el arte, lo que hay son sólo formas distintas de representar la relación del artista con los objetos, las personas, las sensaciones y las emociones sobre el mundo (Lowenfeld,y Lambert, 2008, p. 55).

La visión de la educación artística, se va posicionando y acercándose a las teorías posmodernas en las que el arte, se reconoce, como proceso intelectual, que puede servir para el desarrollo cognitivo en las escuelas.

Uno de los antecedentes de la educación por la experiencia y del niño como constructor de su aprendizaje fue la escuela de Regio Emilia, una provincia de Italia que, en la década de 1950 se encontraba devastada por la Segunda Guerra Mundial. Un grupo de mujeres decidió construir una escuela donde sus hijos no estuvieran simplemente acogidos. La iniciativa se convirtió en una experiencia de autogestión que tuvo continuidad en poblaciones vecinas. Años después, el Ayuntamiento de Reggio Emilia promovió una red de escuelas maternas/infantiles para niños de 3 a 6 años. Loris Malaguzzi, pedagogo y maestro conocedor de las aportaciones de María Montessori, se unió al proyecto.

La filosofía de Reggio Emilia es reconocida mundialmente como una de las mejores propuestas educativas para la primera infancia y además, la Escuela de Educación de Harvard la ha estudiado como modelo de grupos de aprendizaje.

Loris Malaguzzi, fundador de la escuela de Reggio Emilia, ha creado una empresa excepcional para una práctica pedagógica en educación infantil. Esta experiencia se logró aplicando un pensamiento deconstructivo del modo en que se había construido socialmente el campo de un contexto científico, político y ético, para luego reconstruir y redefinir las subjetividades de niños y maestros.

El objetivo de estas escuelas es crear una escuela amable, activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, un lugar de investigación, aprendizaje y reflexión, donde se encuentren bien las familias, los niños, las niñas y los educadores.

En la propuesta de Reggio Emilia, el niño actúa como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura desde el comienzo de su vida. El niño es un ser extraordinario, complejo e individual que existe a través de sus relaciones con los otros y siempre dentro de un contexto particular, y es entendido y reconocido como un miembro activo de la sociedad, en palabras de Loris Malaguzzi (1950), que proponía hacerlo rico en potencial, fuerte, poderoso y competente.

Del blog de didáctica de la educación artística en infantil (Arricibita, 2008) recogemos las nociones que resumen elementos y la esencia del proyecto de Reggio Emilia:

1.- Principios de la escuela Reggiana. El objetivo de estas escuelas es crear una escuela amable, activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, un lugar de investigación, aprendizaje y reflexión, donde se encuentren bien las familias, los niños, las niñas y los educadores. 2.- La propuesta de Reggio Emilia : El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura. El niño es un ser extraordinario, complejo e individual que existe a través de sus

relaciones con los otros y siempre dentro de un contexto particular. Surge como co-constructor, desde el comienzo de su vida, de conocimiento, cultura y de su propia identidad; es entendido y reconocido como un miembro activo de la sociedad. En palabras de Loris Malaguzzi, se trata de hacerlo “rico en potencial, fuerte, poderoso y competente”. Carlina Rinaldi, pedagoga de Reggio Emilia, comenta: “Uno de los puntos fundamentales de la filosofía de Reggio es la imagen de un niño que experimenta el mundo, que se siente parte de él desde el momento de nacer, lleno de curiosidad y de ganas de vivir [...] Un niño que está lleno del deseo y la habilidad de comunicarse desde el inicio de su vida, completamente capaz de crear mapas para la orientación personal, social, cognitiva, afectiva y simbólica.[...] Por todo esto, el niño reacciona en un sistema competente de habilidades, aprendiendo las estrategias y las maneras de organizar las relaciones. No hay, por lo tanto, una niñez natural o universal, ni un niño natural o universal verdaderamente, pero sí existen muchas infancias. Por lo tanto, una buena infancia sería aquella en la que el niño es reconocido y promovido.

Lo importante son las relaciones humanas, propone la teoría de los “Cien lenguajes de los niños”. El enfoque educativo de la escuela italiana de Reggio Emilia, y de modo particular la propuesta pedagógica de Loris Malaguzzi, sugiere la importancia de tomar en consideración las distintas inteligencias que interactúan y se combinan en cada individuo, y los muy diversos lenguajes a través de los cuales pueden expresarse los niños. En las notas al programa asociadas a la exposición titulada “Los 100 lenguajes de la infancia”, Malaguzzi (2005) reconoce expresamente que cuando los programas se limitan al dominio de las inteligencias lingüística y matemática, muchos niños dejan de recibir un adecuado reconocimiento por sus esfuerzos.

Giráldez (2009), en su artículo “Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil”, explica que aunque la propuesta de Malaguzzi es muy cercana a la teoría de Gardner, el primero habla de una única inteligencia que, a su vez, puede contener inteligencias particulares: “hay una inteligencia de carácter general sin la cual no puede existir ningún otro tipo de inteligencia [...] la inteligencia es única y en esta inteligencia única pueden encontrarse inteligencias particulares” (Giráldez, 2009, p. 104).

Las teorías de Malaguzzi señalan que los niños tienen el privilegio de expresarse a través de una amplia variedad de lenguajes que deberían tener cabida en la escuela y, a su vez, interrelacionarse e integrarse enriqueciéndose mutuamente.

Hoyuelos fue su máximo exponente en España. Trabajó como atelierista (figura creada por Loris Malaguzzi) en las escuelas infantiles municipales de Pamplona; se trata de nueve centros para niños y niñas de 0 a 3 años, en los que tratan de traducir la experiencia reggiana en otro contexto. Su primer contacto con el pensamiento de Malaguzzi data de 1985, cuando llega a Madrid la exposición “Los 100 lenguajes del niño”. Un año más tarde, con ocasión de una visita a Pamplona de Loris Malaguzzi, para dictar un curso en la universidad, quedó fascinado e impactado por sus relatos; es por eso que viajó a Reggio Emilia, donde pasó un año y adonde regresó prácticamente cada año a realizar distintos trabajos, que terminan en 2001.

En líneas generales, desde su investigación. *Ir y descender a y desde Reggio Emilia* recogemos algunas líneas principales de manera esquemática que extraemos de su investigación y orientan su propuesta:

1. Reivindicación de lo lúdico: El juego es aventura, incertidumbre, azar, sueño, viaje a lo desconocido, virtualidad. Hay maestras que han decidido “tirar” el currículo y las programaciones a la basura, y convertir las aulas en escenarios constantes de juego. Han decidido disfrutar de ver cómo los niños y niñas juegan juntos y aprenden cosas inimaginables antes de esa disponibilidad emocional y cognitiva de escucha: “lo verdaderamente importante”, según sus palabras.

2. Eliminación de fichas (editadas o fotocopiadas), libros de texto y ejercicios de lectoescritura.

3. Abrir la puerta. También he encontrado maestras que tienen todo el tiempo abierta la puerta de su aula para que los niños y niñas puedan salir organizadamente de la misma. Salen y entran con libertad para crear dentro y fuera (sin separaciones) ámbitos de juego y para llevar a cabo proyectos con total confianza y responsabilidad.

4. Cuidado estético del espacio-ambiente. Hay algunas que han eliminado los simplistas y absurdos dibujos estereotipados de las paredes y que empiezan a cuidar —con buen gusto— los materiales de las estanterías, los colores del ambiente, la organización textural de los objetos, el cuidado del mobiliario, su organización espacial, etc.

6. Parejas educativas. Las más atrevidas han renunciado al clásico “doble” de las clases y han asumido el querer trabajar tutorialmente dos personas con el mismo grupo de niños y niñas. La pareja educativa consiste en que dos personas (con la misma categoría profesional, igual calendario, con las

mismas funciones e idéntico sueldo) comparten, sin divisiones nominales, un único grupo de niños y niñas, durante la mayor parte de la jornada laboral.

Se trata de una educación que propone escuchar más al niño y hablar menos. Motivar sus “cien lenguajes”, no limitarlos. Y contra lo que piensa la mayoría: menos contenidos y mayor vínculo con el niño, con la idea de co-construir el aprendizaje con los pequeños humanos, liberada del aprendizaje mecanizado (Hoyuelos, 2009, p. 179).

La exposición Los cien lenguajes de la infancia está hecha en contra de cualquier pedagogía profética que sabe todo antes de que suceda. Que enseña a los niños que todos los días son iguales, que no hay sorpresas. Y que enseña a los mayores que tienen sólo que repetir lo que no han podido aprender.

Malaguzzi ,plantea la práctica de la escucha para los profesores, la valoración a la diversidad y la participación de toda la familia y la sociedad en la labor educativa.

Hoyuelos (2009,ⁱ) sostiene que los pilares fundamentales del proyecto educativo son los siguientes:

Hemos consensuado algunos pilares fundamentales de dicho proyecto que, ahora en síntesis, apuntamos:

–Una imagen de infancia, profesional y escuela inspirada en los planteamientos educativos de Loris Malaguzzi y de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia.

– La consideración y el trabajo como un único equipo educativo en los dos centros.

–La consideración de que todos los espacios y tiempos de la escuela infantil son, privilegiadamente, educativos.

–La consideración de que todos los niños y niñas (y sus familiares) no son propiedad privada de ningún grupo-aula, sino responsabilidad ética y educativa conjunta de todos los trabajadores y trabajadoras de las escuelas infantiles.

–La pareja o el trío educativo como forma de trabajo dialogado, confrontado y consensuado.

– La participación del personal de limpieza en el proyecto educativo.

– La dirección compartida con la misma idea de la pareja educativa en el aula. Hay dos escuelas, pero no hay división de una persona para una escuela y otra para el otro centro.

– La realización de reuniones pedagógicas para analizar y reflexionar el trabajo educativo de las escuelas infantiles.

–La formación permanente para profundizar en las raíces del proyecto educativo reggiano y de Loris Malaguzzi, y para construir el proyecto educativo.

–La consideración de que cualquier espacio y tiempo de la escuela es un momento privilegiado educativo, nunca asistencial. – La activación de la pedagogía de la escucha. La valoración de la cultura de la infancia en relación dialógica con la cultura de la comunidad cultural y social. – El juego como forma de aprendizaje permanente de niños y niñas.

– El grupo pequeño de niños y niñas como forma cotidiana de trabajo.

– La investigación permanente.

- La afectividad y el respeto individual.
- La actitud estética.
- El trabajo en equipo para activar consensos y decisiones.
- El diálogo y la participación democrática de las familias y de la comunidad social en las escuelas. No me gustaría que dichos pilares sonasen a palabrería o retórica.

Estamos intentando organizar y gestionar una práctica que posibilite hacer viables los objetivos y las actitudes oportunas para que el proyecto sea creíble y honesto.

Las escuelas de Reggio Emilia dan mucha importancia a la formación de los profesores e introducen la figura del atelierista (artista colaborador en la escuela), al considerar el arte un aspecto muy importante. Entienden la ayuda de un especialista de arte colaborador como una pieza de apoyo básica para el profesorado.

Loris Malaguzzi introdujo en cada escuela de Reggio Emilia a una persona procedente del mundo artístico, y plantea la creatividad como rasgo inherente al ser humano, y no sólo en el ámbito artístico, sino como una facultad de aplicación genérica. También es importante contar con un ambiente y espacio de aprendizaje de calidad. Esta filosofía ha puesto en crisis la idea tradicional de desarrollo evolutivo que ubica a la infancia en un tránsito, en un estado inferior de un proceso que debe superarse para escalar y alcanzar estadios que se consideran mejores.

En Reggio, en definitiva, se ha aplicado de forma pragmática una nueva idea de democracia y de valores éticos y estéticos. La apasionada discusión entre padres,

madres y educadores es aquí una práctica normalizada, que promueve el placer de sentirse miembro de una comunidad y un lugar de encuentro, un espacio en el que niños y niñas son considerados ciudadanos de derecho, también por sus ideas políticas, en el sentido más aristotélico del término. Aquí los profesionales se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas, y se dejan seducir por lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre de conocer. Naturalmente, numerosos pedagogos-artistas se han sentido atraídos por esta pedagogía para su aplicación en la educación infantil.

Hoyuelos (2006) nos acerca reflexivamente a la relación de diálogo entre niños, arte y artistas, afirmando que hay que tener cuidado y analizar cómo debemos acercar las obras de arte a los niños. Que nunca sea con el objetivo de que los artistas se conviertan en modelos a copiar para pintar como ellos. También señala la idea de la utilización de las artes para el aprendizaje. Opina que las artes pueden enseñar a la educación la importancia de dedicar tiempo a saborear la experiencia que uno busca. Ese “dar tiempo” que tanto tuvo en cuenta Malaguzzi es una enorme lección de respeto hacia los ritmos infantiles.

El objetivo del arte es precisamente el enriquecimiento de la experiencia. Puesto que las cualidades estéticas no se limitan a lo que normalmente llamamos Bellas Artes, puesto que surgen al hacer ciencia, al hacer matemáticas, en la historia y en otros campos, facultar a las personas para que aprendan a prestar atención a estos campos sin perder de vista lo estético, y ofrecerles tiempos suficientes para que disfruten de su sabor (Hoyuelos, 2008, p. 252).

Francesco De Bartolomeis (2013), pedagogo italiano nacido en 1918, profesor de Pedagogía en la Universidad de Turín desde 1956 hasta 1988, cuyas obras son conocidas también fuera de su país, ha realizado importantes contribuciones a la renovación de la pedagogía y de su práctica en las escuelas, tanto a través de sus estudios como de la realización de propuestas pedagógicas concretas ocupándose, entre otros temas, de los problemas de la escuela activa, de la psicopedagogía de la infancia y de la adolescencia, de la reforma de la escuela y de la educación a través del arte.

El enfoque de su libro *El color de los pensamientos y de los sentimientos* aporta una nueva experiencia de educación artística porque ofrece una visión poco habitual. Compara la producción de un niño con la de un artista y se pregunta: ¿Qué les hace semejantes? Atiende a las operaciones técnicas y los procedimientos psíquicos que son proveedores de conocimientos, las sensaciones, las emociones que luego adquieren vida representativa en los dibujos, cuadros, esculturas o las combinaciones de técnicas artísticas.

De Bartolomeis (2013) se ocupa, en primer lugar, de la competencia del maestro, de sus colaboradores, y de las condiciones apropiadas del espacio, materiales y tiempo. También atiende al momento evolutivo del niño y a conocer sus capacidades y posibilidades de acción. Aborda los contenidos desde una perspectiva globalizada y favorece que los aprendizajes realizados por el niño sean significativos: “Las investigaciones, ya en las escuelas de párvulos implican atención a las propiedades de los materiales, de los instrumentos, aprendizajes de técnicas, experimentación, tendencia a expresar las cualidades esenciales del intelecto y los sentimientos” (p. 14) y asegura que:

Ligar la búsqueda y la práctica artística se ha convertido en una práctica constante. Se han llegado a reemprender las investigaciones con nuevas actividades, aun cuando pareciera, en atención a la edad de los niños que todo lo que se podía hacer ya estaba hecho (p. 35).

A continuación, se señalan puntos importantes de su teoría, en la cual prioriza, para la actividad artística, la introducción de un comportamiento de búsqueda:

1. Relacionarse con el arte: “El arte es representación de experiencias. Se imponen los necesarios vínculos entre la investigación artística y la observación” (De Bartolomeis, 2013, p. 11).

-Del análisis a la composición. Empaparse de las cualidades artísticas de las grandes obras para penetrar en sus secretos.

-La expansión de actividades, explorar para inventar.

-Papel del maestro (competencia). Los expertos internos (artistas), con competencia en el terreno artístico.

2. Problema de contenidos ¿Qué hacer? El contenido atañe al asunto, tema o motivo en el que queremos trabajar.

-Metodología: investigación de antecedentes, tanto sobre el tema, como sobre los artistas que trabajaron ese asunto.

Ejemplos: El árbol, la casa, el paisaje a pleno día, el paisaje de noche, el invierno, retrato, autorretrato, la luz, la oscuridad, etc... pero también se relaciona el contenido con otros temas como sentimientos: alegría, tristeza, ira (enfado) y miedo.

-Todos los niños hasta los más pequeños pueden acceder a la abstracción y dar pruebas de una inventiva verdaderamente inesperada.

3. Problemas de materiales e instrumentos. ¿Cómo y con qué?

-Se utilizarán materiales de todas clases, tanto artísticos como reciclados.

-Se intentará investigar el comportamiento de los distintos materiales, hasta saber cuáles de ellos se adaptarán mejor a aquello que deseo hacer.

-Se pueden utilizar de manera distinta a la tradicional, por ejemplo pintar con las manos, componer con fotocopias, etc. Se pueden convertir con usos diferentes en instrumentos de búsqueda expresiva.

4. Problema de rendimiento formal. Resolver.

-Los colores como pigmentos, los pedazos de tela, madera, etc., deben convertirse en representaciones con contenidos. Nadie tiene derecho a decirte que el cielo es azul y que siempre existe una correspondencia con los colores de la realidad.

-Si enseñamos distintas formas de hacer y experimentar, el niño elegirá la que crea más apropiada para sus intereses.

-Las técnicas y modos de usar los materiales poseen gran variabilidad en relación con el tipo de problema que proponemos resolver.

Características esenciales de esta metodología:

-Preferencia del arte contemporáneo.

-Técnicas como collage, frottage, fotografías, fotocopias, etc. pero como resultado de una investigación.

-Nexos de la producción artística con otras áreas culturales y de aprendizaje.

-Experiencias de evaluación productiva: se promueven realizaciones diversas sobre la misma obra (se proponen variaciones de sus detalles).

-Expresarla como conjunto o como en sus detalles mínimos. Ejemplos: el abrigo de la cochinilla o el de la serpiente o el de la cebra etc. En la realización de las creaciones no se trata de imitar. La razón es que la naturaleza es una fuente necesaria de experiencias cognoscitivas, emotivas y prácticas.

-Las experiencias se convierten en representaciones.

-La naturaleza es color, trazos, formas, luz movimiento, calma, agitación, cataclismos, etc. Espacios, tamaños, diferentes técnicas, pintura modelado, objetos encontrados, etc.

-No es posible expresar experiencias cuando no se tienen.

1.2. Antecedentes segunda mitad de siglo XX de Educación Artística

Posmoderna

En el presente apartado se revisan pensamientos e ideas de la segunda mitad del siglo XX. Se analizan las condiciones de una educación artística posmoderna, que junto a los teóricos anteriores abordan el trasfondo de la concepción de los talleres en esta tesis, ampliando el campo de estudio de la educación artística.

Carl Rogers (1986), psicólogo humanista. (Artiles, Martín, Jorge, Poliak, Rebagliati, & Sánchez, 1994), introduce un aspecto esencial: hay que poner el énfasis de la enseñanza en las relaciones humanas auténticas como posibilitadoras del desarrollo de la personalidad, por lo tanto, la enseñanza debería basarse en conceptos relativos a

las relaciones humanas, en contraste con los conceptos inherentes a la asignatura. El docente debe aceptar el rol de facilitador, es decir, se encarga de guiar el desarrollo y aprendizaje. Este rol le permite al alumno explorar nuevas ideas acerca de su vida, del trabajo académico y de las relaciones con los demás. El modelo crea un entorno de comunicación en donde estudiantes y docentes, unidos hacia el aprendizaje, comparten abiertamente sus ideas y se comunican honestamente entre sí. Para ello, el educador debe poseer y hacer experimentar al otro aceptación e interés, aprecio y confianza. Es necesario aceptar al niño tal como es, dejar que exprese libremente sus sentimientos y actitudes, sin condenarlo ni juzgarlo; planear las actividades del aprendizaje con él y no sólo para él; apreciar sus sentimientos, opiniones y toda su persona, considerarlo una persona independiente, con derechos propios. Confiar en el alumno como expresión de la confianza en la capacidad del ser humano. También es importante una base empática, o comprensión empática. Empatía es comprender al otro desde su punto de vista, aunque sin abandonar la propia visión de las cosas. Es el mejor índice de madurez psicológica; sólo quien está seguro de su identidad puede ver, comprender y apreciar a los demás como únicos y diferentes.

Si los maestros aceptan a los estudiantes tales cómo son, les permite expresar libremente sus sentimientos y actitudes sin condenarlos y juzgarlos, y planean las actividades del aprendizaje *con* ellos en lugar de *para* ellos, crean en el aula una atmósfera relativamente libre de tensiones emocionales, de lo que se siguen consecuencias que son diferentes de las obtenidas cuando no existen tales condiciones. Las consecuencias, de acuerdo con los testimonios actuales, parecen orientarse en el sentido de objetivos democráticos. Es evidente que las condiciones mencionadas pueden ser logradas de muchas maneras diferentes, pues el clima para

el aprendizaje autodirigido por los estudiantes no es el resultado de un solo tipo de procedimientos.

Desde este punto de vista, el profesor se tiene que identificar con el alumno intentando ver el mundo como un niño y las necesidades del entorno, procurar ver el mundo tal y como lo perciben los alumnos, creando una atmósfera de comunicación empática donde se alimente y desarrolle la autonomía personal del estudiante. Durante la interacción, el docente refleja los pensamientos y sentimientos de los alumnos para que éstos, a través de la reflexión puedan clarificar sus ideas.(Roger 1975,p.335).

Rescatamos algunas sugerencias y cualidades de una escuela creativa y humanista de las teorías de Carl-Rogers (2013):

El docente demuestra calidez y sensibilidad, manifestando un interés por el estudiante y aceptándolo como persona. El niño debe sentirse acogido. El trabajo del profesor en esta primera etapa es volverse un miembro más de la familia, de manera que el niño no sienta terror por abandonar la casa para ir a la escuela. Si se siente acogido trabajará con placer.

- Los sentimientos se expresan libremente, pues el docente no juzga ni moraliza. En el taller artístico el profesor debe dejar al niño en libertad para que diga lo que necesite decir. Es una técnica no directiva para que funcione en todos los sentidos, en especial la parte emocional.

- El estudiante es libre de expresar simbólicamente sus sentimientos, pero no de controlar al docente ni de convertir sus impulsos en actos. Esto es importante para que funcione la cooperación y la convivencia, para la vida en sociedad

democrática y libre. Es necesario un orden y normas y reglas, no para coacción pero sí para convivir con el otro en armonía, y establecer un orden en el caos de la creación

La relación no está sujeta a ningún tipo de presión o coerción. Una de las cualidades de la educación artística posmoderna que defendemos es considerar el arte como pensamiento, expresión y comunicación (p.1).

En la creación, el diálogo se establece desde una imagen visual artística, con lo que el niño no siente la presión de comunicar aquellos sentimientos que le son dolorosos o incómodos.

A través de la educación creativa, se activan mecanismos por medio de los cuales no se limita al alumno a la adquisición del aprendizaje, si no que se establecen diversidad de estilos y posibilidades de aprendizaje que, a largo plazo, resulten eficaces, trabajando día a día los objetivos pedagógicos relativos a contenidos y al mismo tiempo el desarrollo de personalidades más fuertes y autónomas. Pain y Jarreau (1995) explican que:

La creación artística se realiza a partir de un diálogo del artista con su producción [...] En la obra de arte coinciden diversos códigos de comunicación: el código morfológico (su sentido depende del orden en el que se inscriben); el código simbólico (el niño comparte su universo iconográfico específico); y el código subjetivo (a partir de su biografía personal, de las experiencias precoces y proyecciones inconscientes, el sujeto otorga sentido tanto a formas y colores, a la actividad plástica en sí misma y a los materiales que trabaja) (p. 17).

La expresión plástica también puede ser útil para producir intercambios verbales alrededor del contenido de la obra o de su producción artística: “La expresión plástica se utiliza entonces como un medio de acceder a la comunicación verbal o como la única manera de establecer la comunicación” (p. 17).

Al hilo del arte como comunicación en el libro *Pensamiento Visual*, Arnheim (1970) sostiene que la percepción no es algo exclusivamente sensorial, sino que requiere tal cantidad de procesos cognoscitivos activos, pasivos y complejos, que es imposible desligarla del pensamiento. Las imágenes deben ser enfocadas por nuestros ojos, organizadas y jerarquizadas por nuestro pensamiento e interpretadas por nuestras ideas y conocimientos previos. Así pues, percepción y pensamiento actúan a la vez, y uno no puede existir sin el otro. Si bien somos capaces de percibir el arte y realizar todos estos procesos, existen ciertas cualidades y sentimientos que captamos en una obra de arte que no pueden ser expresados en palabras, dada la limitación del lenguaje, por eso en *Arte y Percepción Visual* (1979) se insiste en el valor educativo de la educación artística, al considerar que niño se parece al artista, pero no porque ambos estén interesados en una espontaneidad difusa, sino porque los dos (aunque el niño no conceptualice como el adulto) producen, mediante un esfuerzo cognitivo y una cuidadosa búsqueda expresiva, un resultado extraordinario en el terreno de la invención.

Con el paulatino desarrollo de la cultura visual, surgieron ideas y modos de investigación que relacionarían la comunicación con la imagen y los flujos de información, dando lugar a nuevos debates sobre el arte: el arte como lenguaje y el arte como comunicación, lo cual reflejaba un paralelismo entre lenguaje verbal y lenguaje visual. Es evidente que en nuestra cultura, basada en la imagen, estamos sometidos a un

continuo bombardeo de comunicación no verbal, de tal manera que la educación artística pasó a llamarse Educación Plástica y Visual.

A raíz de un congreso de la UNESCO en 1951, al que asisten los principales profesionales de la educación artística, se funda la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (INSEA). En 1955, la UNESCO aprueba unas recomendaciones relativas a la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias, que hacía obligatoria la educación artística en los contenidos curriculares e impulsaba el dibujo libre como principal método de enseñanza, derogando la copia de láminas y la concepción clásica del dibujo realista como ideales de aprendizaje. Aun así, estas propuestas debían complementarse en los siguientes años, pues limitaban las posibilidades del aprendizaje artístico.

Se propone para la presente investigación el concepto de Educación artística, ya que engloba una serie de disciplinas y saberes interdisciplinarios y profesionales. Según Morales (2015, p. 13): “su objetivo de estudio se corresponde, con el aprendizaje artístico, la enseñanza de aprendizaje de imágenes y de las artes visuales y lo relacionado con la formación del profesorado en el área.”

Es especialmente importante para concretar el papel de la Educación Artística la actuación de la UNESCO, que en su Hoja de Ruta se propuso explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, centrándose en las estrategias tendentes a introducir o fomentar la educación artística en el entorno de aprendizaje.

La Hoja de Ruta para Educación Artística, fruto de las deliberaciones realizadas en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró del 6

al 9 de marzo de 2006 en Lisboa, tiene como objetivos principales comunicar una visión y generar consenso sobre la importancia de la educación artística para el desarrollo de una sociedad creativa y sensibilizada a la cultura; fomentar una actuación y reflexión en común y, por último, reunir los recursos humanos y financieros necesarios para aumentar el grado de integración de la educación artística en los sistemas y centros educativos.

Citamos el texto de la UNESCO: *Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*, donde se establece la importancia de la educación artística:

La educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes.

Estas capacidades resultan especialmente importantes para afrontar los retos que presenta la sociedad del siglo XXI. A modo de ejemplo, a causa de los cambios en la sociedad que afectan a las estructuras familiares, los niños no suelen recibir la atención que necesitan por parte de sus padres. Además, la falta de comunicación y de relación en la vida familiar hace que sufran distintos problemas de tipo emocional y social. Finalmente, la transmisión de las tradiciones culturales y las prácticas artísticas en el seno del entorno familiar es cada vez más difícil, en especial en las zonas urbanas.

Hoy en día existe una brecha cada vez mayor entre los procesos cognitivos y emocional: en los entornos de aprendizaje, se da cada vez más importancia al

desarrollo de capacidades cognitivas y se otorga, en cambio, cada vez menos valor a los procesos emocionales. Según el Profesor Antonio Damasio este énfasis en el desarrollo de las capacidades cognitivas en detrimento del aspecto emocional es una de las causas de la decadencia del comportamiento ético en la sociedad moderna. Los procesos emocionales son parte del proceso de toma de decisiones y funcionan como vectores de acciones e ideas, sentando las bases de la reflexión y la opinión.

Sin una implicación emocional, cualquier acción, idea o decisión estaría basada en consideraciones meramente racionales y, para que una persona tenga un comportamiento ético sólido, lo cual constituye la base de la ciudadanía, es necesaria la participación emocional (p. 3).

El profesor Damasio UNESCO, Hoja de Ruta para la Educación Artística-Lisboa, 6-9 de marzo , 2006 , sugiere que la educación artística puede fomentar el desarrollo emocional y, por lo tanto, facilitar la consecución de un mejor equilibrio entre el desarrollo emocional y el cognitivo y, en consecuencia, contribuir al desarrollo de una cultura de paz.

Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. La educación artística proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana.

Asimismo, por medio de la educación artística es posible que los países desarrollen los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La

utilización de estos recursos y este capital es vital si se desea desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados.

La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por lo tanto, la educación artística debe ser un derecho universal, para todos los educandos, comprendidas las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como inmigrantes, minorías culturales y personas discapacitadas.

Imaginación, creatividad e innovación son cualidades presentes en todos los seres humanos y factibles de cultivarse y practicarse. Se trata de tres procesos básicos que están estrechamente interrelacionados. Como señala Damasio, la imaginación es el rasgo característico de la inteligencia humana, la creatividad es la aplicación de la imaginación, y la innovación completa el proceso utilizando el pensamiento crítico en la aplicación de una idea.

1.3. La cultura visual y la vida social del arte hacia una práctica educativa

Es imprescindible mencionar cómo la cultura visual y la vida social del arte de este siglo XXI determinan una educación artística dirigida a una práctica educativa posmoderna:

La educación artística ha supuesto el inicio de una nueva era. Una era que pone de manifiesto la seria consideración de los intereses del alumno, las condiciones posmodernas y los contextos internacionales que le dan forma [...] esta teoría reformista. En una era donde la variedad de las Bellas Artes y del arte popular

mundial influyen cada vez más en nuestras vidas y de la que los alumnos pueden aprender más a partir de las fuentes de información visuales que de las textuales [...] el aprendizaje de la cultura visual se ha convertido, dentro del centro escolar y fuera de él, en una parte integral de la construcción del conocimiento tanto para los niños como para los adultos del siglo XXI (Freedman, 2006, p. 11).

Freedman afirma que cuando los alumnos desarrollan una comprensión más profunda de sus experiencias visuales, pueden abordar de manera más crítica las apariencias superficiales y empezar a reflexionar sobre la importancia de las artes visuales para dar forma a la cultura, a la sociedad, y a la identidad individual.

En la actualidad, la cultura en la que vive el niño es fundamentalmente visual, por ello, y aunque en Infantil hay que empezar con un límite adaptado a las necesidades de los alumnos de 4 y 5 años, es importante su inicio en esta etapa.

Partiendo de esta premisa, Freedman (2006), conocida especialista norteamericana en Educación Artística, construye a través de su pensamiento, fundamentado en la experiencia práctica, y plantea la educación a través de la cultura visual, consciente de que ésta puede ayudar y perjudicar a la vez, puede ser segura y peligrosa, creativa y destructiva, pero en su opinión, es más importante ayudar a los alumnos a estudiar esta variedad de significados que intentar protegerles de la imagería, cuya tipología irán descubriendo, de todos modos, progresivamente fuera de la escuela.

La autora proyecta aspectos muy diversos: el currículum artístico, la función capital de lo visual en la educación democrática, la relación arte-cognición, las tecnologías visuales o la necesidad de reflexión crítica en la Educación Artística, que

nos van a servir como una de las bases más importantes para el presente estudio.

En su libro *Enseñar la cultura visual* (2006) aborda aspectos muy diversos, pero nos centraremos en aquellos especialmente interesantes para la práctica educativa como son: Romper límites y enseñar conceptos, encontrar significado a la estética, relación arte-cognición, tecnologías visuales, y la necesidad de reflexión crítica en la Educación Artística, entre otros temas que iremos analizando.

Freedman (2006) afirma que la educación artística vive una auténtica revolución, que ya empieza a reflejarse en la oferta editorial (aunque no siempre acompañada de cambios en el aula), e identifica beneficios concretos, educativos, sociales y culturales, asociados a la educación artística.

En Occidente, a menudo asociamos la actividad creativa con la invención y la solución de problemas Goleman, Kaufman y Ray (2009) pero la tradición cultural asiática la ve de una manera diferente: considera que la creatividad proviene de una fuente más profunda que el pensamiento innovador:

Una de las imágenes que se utiliza en Asia como metáfora para la creatividad es el agua. El agua se adapta a cualquier circunstancia que se encuentre. El agua de un río corre, pero si llega a una roca corre alrededor de ella. Si llevas una taza al río y la llenas, el agua tomará inmediata y perfectamente la forma de la taza (Goleman et al, 2009, p. 64).

Según el mismo principio, la creatividad es una suerte de adaptación a las circunstancias: una persona profundamente adaptable a las condiciones será muy creativa.

Aceptada la importancia de la imagen en esta era en que las artes visuales se han vuelto cada vez más influyentes, es necesario que la educación artística asuma el reto de transmitir a los niños el poder del arte y la imagen, discutiendo y debatiendo en torno a imágenes en clase para que adquieran herramientas de comunicación constructiva.

El curriculum artístico contemporáneo debe abordar cuestiones de estética posmoderna, pero es difícil hacerlo en el contexto de estructuras institucionales en las que persisten cánones modernos. Las respuestas de los educadores a estos conflictos darán forma al futuro de la educación artística en todos los niveles. El curriculum es una forma artística que toma cosas prestadas de la investigación científica, pero una educación estética puede ayudar a comprender aquello que examina la ciencia de la educación. Como resultado, el neopragmatismo de la estética posmoderna es una estética para la educación artística (Freedman, 2006, p. 21).

Por otra parte, Bamford (2006) señala en sus teorías el papel primordial del arte en la educación: “Las artes ocupan un papel crucial en la educación, con objeto de facilitar a los alumnos las competencias sociales e intelectuales que necesitan para sobrevivir en un futuro difícil de predecir” (p. 21).

Las conclusiones generales de su investigación pueden concretarse en los siguientes puntos:

- Las artes están presentes en las políticas educativas de casi todos los países del mundo.
- El término “educación artística” depende de la cultura y del contexto. Los países económicamente desarrollados tienen más tendencia a

apostar por los nuevos medios.

- Existe diferencia entre lo que podría denominarse educación en las artes (bellas artes, pintura, música) y la educación a través de las artes (es decir el uso de las artes como recurso pedagógico).
- Es necesario incrementar la formación de los profesionales responsables de la educación artística (esto es, profesorado, artistas y otros profesionales docentes).
- Una educación artística de calidad se traduce en beneficios tangibles para la salud y el bienestar sociocultural de los niños y las niñas.

La educación artística de calidad normalmente se caracteriza por unos fuertes vínculos entre los centros escolares y las organizaciones artísticas y comunitarias externas. Entre otras palabras, profesorado, artistas y las organizaciones artísticas. Profesores, artistas y comunidades locales, comparten el éxito del programa.

En su estudio sobre la contribución de la actividad artística a la mejora del rendimiento educativo y académico, Bamford (2009) concluye que:

- Los programas de calidad desembocan en mejoras en el rendimiento académico.
- El dominio lingüístico se refuerza considerablemente gracias a la educación artística.
- La educación artística contribuye a mejorar el aprendizaje de idiomas.
- La educación artística tiende a mejorar las percepciones que alumnos, padres y comunidades tienen de los centros escolares respecto del rendimiento académico.
- El 71% de los programas artísticos de calidad se traducen en mejoras.

Acaso (2009) enfatiza las cualidades de una educación artística posmoderna, dirigida hacia una práctica educativa rizomática. En su primer libro, *La educación artística no son manualidades* (2009) reconoce y ratifica la educación artística como conocimiento intelectual compuesto de procesos de pensamiento y, sobre todo, creativo y crítico.

El diseño de un proyecto didáctico ha de hacerse desde la idea de que:

Nunca lo que se enseña es lo que se aprende porque el conocimiento SIEMPRE está subjetivado, está en movimiento, no tiene confines, es como una bandada de gaviotas sobrevolando el mar. El conocimiento que se genera en los contextos educativos (como el que se genera en el resto de contextos) no se puede aprehender, no es jerárquico, no tiene centro. Es un conocimiento sin cuerpo y sin órganos. El desarrollo es rizomático y yo como profesor sólo puedo intentar parte de ese rizoma [...] El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección (Acaso, 2011, p. 36).

Pero es ahora más que nunca cuando la sociedad necesita proponer estrategias educativas para la estimulación de las necesidades del mundo actual, tan variadas y cambiantes y, en particular, observar el papel tanto del profesor como del alumno.

En esta era posmoderna, la educación artística debe ser acercarnos al diálogo entre la escuela y otros ámbitos de conexión y heterogeneidad de producciones, dentro de un pensamiento de reflexión cultural y artística.

En un curriculum propuesto por Acaso (2011), en su libro *Didáctica de las artes y la cultura visual*, contempla estos cinco principios:

1 y 2. Conexión y heterogeneidad. Cualquier punto de la educación puede y debe

estar conectado con cualquier otro. El conocimiento se genera mediante una red de progresión no lineal donde cada parte puede conectar con cualquier otra.

3. Principio de multiplicidad: No hay unidad que sirva de pivote en el objeto o que se divida en el sujeto. Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto si no únicamente determinación. El conocimiento nunca es único, siempre es diverso.

4. Principio ruptura significante: Romper significa seguir. Un rizoma puede ser roto por alguna de sus partes pero siempre continúa según otras o algunas de sus líneas.

5. Principio de cartografía. Hay que tender a la generación de creación, no a la calcomanía.

El concepto “rizoma”, a partir de la definición de sus creadores, se perfila de la siguiente manera:

Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción “y...y...y...”. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser. ¿Adónde vais? ¿De dónde partís? ¿Adónde queréis llegar? Todas estas preguntas son inútiles. Hacer tabla rasa, partir o repartir de cero, buscar un principio o un fundamento, implican una falsa concepción del viaje y del movimiento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico (Deleuze, 1977, p. 9).

Acaso nos acerca a la idea de que para diseñar un proyecto dentro de las artes y la cultura visual habrá que tener en cuenta que una práctica educativa puede ser:

–Mesetaria. No tiene principio ni final. Cualquier trabajo educativo debe nacer de otro proyecto, por cualquier sitio y ponerse en relación con el otro, de

manera que no exista ni principio ni final. “Nosotros llamamos “meseta” a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de extender un rizoma” (Acaso, 2011, p. 41).

–Sin General. En las aulas actuales hay cada vez mayor diversidad de procedencias, con lenguas maternas distintas a las que escuchan en clase. Hay que diseñar proyectos para la diversidad, “con multitud de entradas y salidas, de caminos cortos y largos incluso en direcciones opuestas

–Agenciada:

Un proyecto educativo no tiene ni objeto ni sujeto, porque todo nace de encadenamientos. No hay dirección determinada: [...] El conocimiento ni se crea ni se destruye, sólo se transforma: yo docente, selecciono y ordeno la información con la que voy a trabajar en clase a partir de ideas de otros, por lo que reconozco que esas ideas no son mías (Acaso 2011, p. 44).

El agenciamiento es precisamente crear a partir de ideas de otros aumentando las dimensiones de la multiplicidad, que cambia de naturaleza a medida que aumentan las conexiones.

La idea del agenciamiento en la creación ha sido utilizada por los artistas para sus creaciones, conectando o rompiendo la concepción del otro y otras épocas (haciendo rizoma), y otorgándole otra naturaleza más cercana al pensamiento, el momento y el contexto de quien la produce, originando un nuevo anclaje donde alguien pueda comenzar un nuevo proyecto, donde:

El conocimiento y la acción se combinan, diluyéndose y creando una mezcla entre las zonas fronterizas de la autobiografía y etnografía de cada persona,

aunque esta combinación se reconoce normalmente a través del texto escrito y no de las imágenes como texto visual. (Roldan y Marín Viadel, 2012. p. 30).

- *Provisional* es aquella acción educativa que no ha sido diseñada para ser permanente en su mundo donde ya nada es permanente. Aquí, cada espacio de educación, cada momento del acto educativo es distinto, aunque como Acaso (2001,p.48) plantea, que aunque tengamos el mismo profesor, los mismos estudiantes, la misma materia, la misma aula, la acción educativa siempre deviene de forma diferente”.

- *Fragmentada*. Toda acción de comunicación actual es fragmentada. No hay nada acabado. Todo está reconstruido a partir de fragmentos y en continuo movimiento.

- *Paradójica*. Vivimos en un mundo paradójico que fomenta la manera dolorosa de vivir:

Nos dicen cómo tenemos que pensar, qué debe ser el éxito para nosotros, qué debemos desear comer y justo después qué nos hace perder kilos, etc. [...] El discurso en el aula entra en contradicción con muchos tipos de pensamientos, pero especialmente con el pensamiento crítico, ese que nos hace pararnos a reflexionar. Y es especialmente la reflexión crítica la única vía para aceptar la contradicción y rebatirla (Acaso, 2011, p. 51).

- *Visual*. Se ha demostrado que la vía visual es la forma más efectiva de transmitir el conocimiento: “La información visual ha de ser el tipo de información predominante a la hora de diseñar un proyecto educativo” (Acaso, 2011, p. 52).

- *Tecnológica*. Simplemente tenemos que desarrollar nuestro proyecto, enunciar nuestro manifiesto, con las características de lo que estamos viviendo. Nada más revolucionario que eso; una acción educativa tecnológica donde queden reflejados todos

y cada uno de los principios del nomadismo: la provisionalidad, la fragmentación, lo inestable, lo paradójico y lo visual.

En su tesis doctoral, “Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)”, Abad (2008), fundamenta su actuación pedagógica, desde las ideas pedagógicas de Loris Malaguzzi, inspirador de las escuelas infantiles de Reggio Emilia Su desarrollo se justifica en 16 sesiones de aproximadamente dos horas y media de duración, cada una en la siguiente secuencia (en este apartado sólo se retoman aquellas especialmente diseñadas a partir de sus obras):

Preparación de la instalación (media hora aproximadamente).

Ritual de entrada o bienvenida (5 minutos).

Dibujo inicial (20 minutos), momento de juego libre y espontáneo a través de la instalación ofrecida (1 hora), ritual de salida (5 minutos), y dibujo o construcción posterior como momento de reflexión y representación (20 minutos).

Según el itinerario normal de una sesión de práctica psicomotriz relacional de Bernard Aucouturier: juego sensoriomotor, juego simbólico y representación.

Un contexto preparado para propiciar acciones y juegos, que son la expresión del pensamiento, de las emociones y de los deseos infantiles y que encuentran, de este modo, un lugar donde manifestarse convirtiendo esa acción en comunicación y riqueza creativa a través del proyecto escolar

El planteamiento de su propuesta se basa en las siguientes claves:

Claves estéticas: frente a la estética ideal, nos encontramos un planteamiento entendido como forma, tratamiento visual o apariencia que estaban antes excluidos de

las propuestas asociadas a la belleza: lo feo, lo popular, lo infantil, lo irracional, lo intrascendente, lo absurdo, lo imposible, lo efímero, etc. La cuestión estética en el ámbito educativo se revaloriza con un necesario planteamiento ético que permite visibilizar las relaciones humanas.

Claves espaciales: se supera lo bidimensional y tridimensional para aparecer nuevas posibilidades en un espacio no necesariamente visual (espacios no materiales, virtuales, proyectados, significativos, metáfora, simbólicos, etc.

Claves matéricas: la llegada del concepto al arte contemporáneo permite que lo material no esté necesariamente vinculado a la obra de arte. Esto ocasiona la aceptación de materias diversas donde la ausencia o la materia sugerida también tiene cabida, incluso las presencias inmateriales como los sonidos, el olor, la luz, etc. En la educación y especialmente en la educación infantil, se utilizan muy a menudo como recurso pedagógico los espejos, las materias degradadas o biológicas, el desecho, las sombras y la luz, e incluso el sonido como materia común para la creación de un proyecto escolar que permite la exploración.

Claves de sentido: la creación actual deja paso a lo irracional, a la ausencia de planteamientos, al azar, a la creación directa, al arte por el arte, etc. La infancia valora la construcción de nuevos significados y la idea de juego y los significados simbólicos están muy presentes en las narraciones infantiles. Del mismo modo, en el mundo infantil, es frecuente el uso de “la parte por el todo”, pues con un solo elemento, como un disfraz o tela, los niños y niñas sienten que viven un personaje, esencia del juego simbólico.

Claves de percepción: frente a un sentido, los cinco. La instalación y la performance son las dos manifestaciones artísticas que mayor cabida ofrecen a la pluralidad sensitiva. Todo ello conlleva una manera de vivir y percibir el espacio de manera global y cenestésica.

Claves contextuales y comunicativas: a los contextos espaciales del arte o la cultura (museos, galerías, salas de exposiciones, etc.) se añaden contextos espaciales no específicos (espacios urbanos, de tránsito, el medioambiente, etc.). Y además, otros espacios culturales vinculados a una transgresión de los espacios tradicionalmente artísticos, como los escolares.

Abad (2008), en sus más recientes trabajos realiza esculturas e instalaciones de carácter efímero con objetos y situaciones relacionadas con la actividad lúdica. En la mayoría de estas obras lleva a cabo dinámicas de participación y de inclusión a través del juego.

1.4. Proyectos de trabajo: La suma de teorías científicas de todas las disciplinas

Hernández Hernández (2000) cultiva el mestizaje de distintas disciplinas académicas. Es catedrático en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, doctorado en Psicología, formador de profesores de todos los niveles educativos, especialista en procesos de innovación y cambio curricular, en educación artística, y un sinnúmero de temáticas que tienen como eje “la cultura, el aprendizaje y la educación” en la sociedad contemporánea.

Manuel Area, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (España), imparte la materia de “Tecnología

Educativa”. Doctor en Pedagogía (1987) y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (1982), dirige el grupo de investigación denominado *Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías*, y escribe en el blog Ordenadores en el aula.

El 29 de septiembre de 2007, Area realiza una entrevista a Hernández, titulada: *Los retos de la educación ante la tecnología y cultura digital*, y publicada en blog sobre *los retos de la educación ante la tecnología y cultura digital* en septiembre de 2009, donde Hernández Hernández 2000 comenta

Trato de construir experiencias de aprendizaje dentro de las materias Psicología del Arte e Historia y Currículum de la Educación Artística, pertenecientes a la licenciatura de Bellas Artes. Formo parte del grupo de Investigación Consolidado ‘Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías’ y soy co-director del Centro de Estudios sobre los cambios en la cultura y la educación (CECACE) en el Parque Científico de Barcelona.

Entiende que la cultura visual es una posición desde la que pensar la iconosfera en la que vivimos. Señala que hay educadores que ponen el énfasis en los objetos/representaciones entre los que transitamos y quienes consideramos que lo que nos interesa, y en eso estamos totalmente de acuerdo, son las maneras de dialogar, posicionarnos y responder frente a las representaciones y objetos artísticos. Y desde luego señala que, desde este marco, las tecnologías digitales, sobre todo Internet y la nueva telefonía móvil, tienen un papel de primer orden en esa iconosfera, en la que se sitúa desde la reflexión sobre las formas de subjetividad y las prácticas discursivas que potencia o inhibe. Concibe la Educación artística y la educación de las artes visuales

desde una perspectiva basada en el socioconstructivismo o constructivismo social.

Hernández aclara este término:

Hoy sabemos, porque hemos aprendido otras maneras de estudiar la historia, que todo esto es una narrativa discursiva, que tiende a fijar posiciones que tienen efectos no sólo sobre cómo miramos o escuchamos o practicamos las artes, sino cómo hemos mitificado su papel y su presencia en la historia, contribuyendo con ello a exclusiones, silencios, formas de poder [...] Lo que trato desde este marco apenas esbozado es invitar a subvertir los ‘debe ser’ de las artes y comenzar a considerarlas como prácticas sociales, que nos permiten no sólo responder a la pregunta ‘qué es lo que vemos o sentimos’ ante un cuadro, una danza o una pieza musical, sino en qué lugar nos coloca a nosotros, qué dice de nosotros. De esta manera, favoreciendo que nuestras historias se crucen con las historias que se nos ofrecen puestas en contexto, logramos otras formas de diálogo que no nos excluyen, y que permiten revisar lo que han sido las narrativas hegemónicas que se han presentado como formas de verdad. Dicho así puede parecer muy teórico, pero en las experiencias que promovemos en la escuela en torno a exposiciones, o en la invitación que cada año hago a los estudiantes en la Facultad de Bellas Artes a afrontar estas cuestiones, se ve cómo se proyecta en la praxis diaria, y cómo transforma la posición y capacidad de autoría de las personas. (Area, *Los retos de la educación ante la tecnología y cultura digital* 2007).

En este apartado se expone la metodología por proyectos como base para establecer talleres y proyectos a través del arte actual. Es muy importante señalar la metodología de trabajo de Hernández Hernández (2000), que tiene como eje “la cultura,

el aprendizaje y la educación” en la sociedad contemporánea.

Hernández Hernández (2000) afirma que sus propuestas están basadas en una nueva racionalidades explicando que entiende por una nueva racionalidad:

Esta sociedad se basa en una nueva racionalidad que se viene inspirando en las investigaciones e invenciones de la física cuántica y de la química prigoginiana; la que incluye el constructivismo piagetiano; la que se fundamenta en la biología y en la sociología centradas en la auto-organización; la de la ciencia económica crítica de la economía tradicional; la de la historia que interroga al pasado para responderse respecto al presente y el futuro [...]; la de las neurociencias que coordinan sus trabajos con las ciencias de la cognición y la nueva generación de máquinas informáticas; las nueva racionalidades, en suma, la de los científicos de todas las disciplinas, entre las que se encuentran varios Premios Nobel, que transdisciplinariamente observan los fenómenos complejos, así como observan al observador, al ser humano constituido por una red inmensa de complejidades — neuronales sobre todo, o más bien neuronales-sensoriales-psíquicas-sociales— que se multiplican con el transcurrir del tiempo. (Hernández Hernández , 2000, p. 40)

Los proyectos se articulan a través del aprendizaje conectado a la realidad, son concebibles en “un lugar” entendido en su dimensión simbólica y como referencia de una concepción educativa y del conocimiento que puede permitir lo siguiente (Hernández Hernández 2000p.41):

a) Acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprenderse e interpretar el mundo en el que viven (Hernández,1999). (Hernández,

2000p.41):

Se puede afirmar que en la tarea educativa se necesita comprender la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de sus subjetividades. Lo que implica considerar que el papel de la escuela no es sólo enseñar contenidos y memorizar datos, ya que los datos son tan amplios y los contenidos tan extensos, que buena parte van a quedar obsoletos en pocos años, ni vincular la educación sólo con el aprendizaje.

b) *Replantear la organización del currículum por materias y la manera de plasmarlo en el tiempo y el espacio escolar* (Hernández Hernández 2000p.41)

Se piensa que desde la escuela ,habrá que replantear la organización del currículum por materias y la manera de adaptarse a los ritmos del tiempo y de los espacios. Es decir, no tan centrado en las áreas como en contenidos; es trasndisciplinar, supera los límites del conocimiento y del espacio escolar. El currículum se presenta como un proceso en construcción, lo que requiere un intercambio entre docentes, la actualización y apertura a nuevos saberes y no fijar lo que se enseña y se puede aprender como algo permanente.

c) “Tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos especificados por currículum básico” (Hernández Hernández, 2000, p. 41):

Al hilo de las palabras de Hernández consideramos importante establecer relaciones con la información que se recibe de fuera de la escuela. Conectar con lo que enseña el entorno, aprender del otro y con los otros. Invitan a repensar en la naturaleza. E intentar construir criterios de valoración y exclusión de conocimientos, fuentes, y

puntos de vista .

d) “Replantear la función docente teniendo en cuenta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz” (Hernández Hernández , 2000, p. 41).

Características de los proyectos de trabajo:

1.-Un recorrido por un tema o problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica (como contrastes de puntos de vista).

2.-Predomina la actitud de cooperación y el profesor es un aprendiz y no un experto (pues ayuda a aprender sobre temas que han de estudiar los alumnos).

3.-Un recorrido que busca establecer conexiones entre los fenómenos y que cuestiona la idea de una visión única de la realidad.

4.- Cada recorrido es singular y se trabaja con diferentes tipos de información.

5.-El docente enseña a escuchar: de lo que otros dicen también podemos aprender

6.-Hay diferentes formas de aprender lo que se quiere enseñar, y no se sabe si aprenderán eso u otra cosa.

7. Acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes.

8.-Una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello.

Y, 9.-no se olvida el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la

intuición; también es una forma de aprendizaje.

Como conclusión, la finalidad de este capítulo es la de informar sobre teorías y posturas educativas de la enseñanza basada en la experiencia, en el descubrimiento y en nuevas maneras posmodernas de entender la educación a través del arte y la cultura visual que servirán como una de las bases, para la puesta en práctica de los talleres educativos que resolveremos en la parte empírica de esta investigación.

Promover en los alumnos el aprendizaje por la comprensión de los temas que investigan. Comprender como funciona el aprendizaje para ser capaces de ir más allá de la información dada, buscar, observar reflexionar y poder reconocer las diferentes versiones de hechos e imágenes, aceptar la de esta pluralidad de puntos de vista. cognoscitiva y experiencial. aplicar, establecer analogías y representar en tema mediante una nueva imagen . Comprender no sólo el tema de estudio sino los conceptos transdisciplinares que se encierran en cada tema.

En el siguiente capítulo ampliará este apartado de educación posmoderna, pero concretando en un tema específico, como son, las nuevas tecnologías, que no pueden faltar en una educación artística en esta era visual y tecnológica. Consiste en presentar una variedad de actuaciones desde comprensión de lo que las nuevas tecnologías y en especial la fotografía pueden aportar a la educación.

**CAPÍTULO 2. IMPORTANCIA DE LA FOTOGRAFÍA Y LOS MEDIOS
INFORMÁTICOS EN LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN,
REPRESENTACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL AULA DE EDUCACIÓN
INFANTIL**

Capítulo 2. Importancia de la fotografía y los medios informáticos en los procesos de comunicación, expresión, representación y aprendizaje en el aula de Educación Infantil

Introducción

La situación de la sociedad actual, vertiginosamente cambiante, hace que las condiciones culturales se desplieguen en torno a la valoración de la imagen y la utilización de las tecnologías en el aula. Este novedoso entorno, que se denomina cultura visual dentro de la sociedad de la comunicación, promete un desafío y reajuste en los procesos de enseñanza-aprendizaje respecto a las maneras existentes de impartir el conocimiento en educación.

A partir del análisis de dos enfoques sobre la utilización de las tecnologías (especialmente de la fotografía), en el aula, en este capítulo se desarrolla, por una parte, la idea de la importancia de la fotografía como medio expresión y comunicación desde el mundo del arte, y la necesidad de proveer a la escuela de herramientas acordes con el mundo tecnológico actual; y por otra, su utilidad como herramienta científica de investigación

El uso de estas tecnologías en el aula afecta al rol del profesorado y el alumno y ofrece nuevos modos de motivar a ambos; promete oportunidades infinitas para la creatividad y la innovación; y aporta consideraciones sobre el aprendizaje social y el trabajo en grupo en el desarrollo de habilidades de conocimiento y la expresión de comunicación e intercambio de ideas y emociones.

¿Qué aporta la fotografía a las técnicas de investigación etnográfica y al análisis antropológico? Para responder esta pregunta se propone que, en la investigación antropológica, la fotografía es a la vez instrumento y objeto:

La relación del arte con las nuevas tecnologías y medios (vídeo, realidad virtual, láser, digitalización, etc.), o con lo que Frank Popper llamó los medios de la era electrónica, han derivado en múltiples prácticas que obligan a hablar de nueva materialidad en la obra de arte, pero también de un nuevo tipo de relaciones entre los artistas y los científicos, y de un nuevo comportamiento del espectador ante el arte, un espectador que, en tanto que «utilizador» de un «sistema inteligente», ya no se limita a intervenir, intelectual o comportamentalmente en la obra, sino que participa interactivamente en ella (Guasch, 1979, p. 439).

2.1. Utilización de tecnologías en el aula en la era de la comunicación y las tecnologías

Los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos. La educación se encuentra hoy en el centro de los desafíos y de las oportunidades de las sociedades del siglo XXI. Gracias a los esfuerzos de los ciudadanos y al continuo impulso de los gobiernos, el acceso a la educación se ha universalizado, convirtiéndose en un

derecho fundamental y efectivo de los ciudadanos. La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida en común.

Pero nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades (BOE núm. 307, 2015,p).

El desarrollo de las tecnologías de información y comunicación es un importante impulsor de la adquisición y producción de conocimiento. La tecnología ha ganado terreno en la educación, especialmente en la universitaria, gracias al aumento de técnicas e instrumentos tecnológicos como Internet, bibliotecas digitales, y ordenadores entre otros instrumentos portátiles. El e-learning¹² se está convirtiendo en corriente principal de los programas educativos.

La necesidad de operar desde las tecnologías no se puede postergar. Los niños que ahora comienzan su educación pertenecen desde su nacimiento a la era de la tecnología, por lo que es impensable desconectar la vida de la educación.

Desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2008, p. 25) se plantea que:

¹²El concepto “e-learning” cubre una amplia gama de sistemas, desde los estudiantes utilizando el correo electrónico y accediendo al curso en línea mientras siguen un curso en el campus, hasta los programas no presenciales, ofrecidos en línea.

Education Policy Analysis de la OCDE defiende que estas tecnologías no han revolucionado del todo la enseñanza ni el acceso a la educación superior como predijeron algunos, y su pasada influencia y su futura promesa tienden a considerarse ahora de forma más cauta. Como otras innovaciones, el e-learning puede, sin embargo, mantener su potencial en el futuro y habilitar nuevas formas de enseñar, aprender e interactuar. Las expectativas del estudiante serán un factor importante. Muchos de los que entrarán en la educación superior en diez años nunca habrán conocido una época en la que no tenían acceso a Internet para aprender y jugar. En un próximo proyecto, llamado New Millennium Learners, la OCDE investigará cómo el uso diario de nuevas tecnologías afecta las maneras de aprender de las personas, y cómo estos modelos de aprendizaje interactúan con lo que sucede en el sistema educativo formal.

La imagen en general y la fotografía en particular se han convertido en elementos esenciales de la vida cotidiana:

Martínez-Salanova (2011) comenta que en poco más de un siglo de existencia, la fotografía se ha convertido en algo casi inseparable de nuestras vidas. Infinitas imágenes se cruzan a diario con nosotros, anunciando, informando y a veces también manipulando múltiples y variados mensajes. Pero también como ciudadanos, hacemos uso constantemente de esas universales cámaras de turismo y viaje, que casi están en todos los hogares del mundo «civilizado», cuando queremos hacer eterno un instante. Tanto como espectadores como protagonistas de estas cascadas de imágenes instantáneas, las «fotos» han entrado de lleno en nuestra atmósfera cotidiana.

Sin embargo, esta presencia social apabullante ha tenido poco reflejo en las aulas, puesto que mínimo ha sido su uso en la enseñanza. Aunque los alumnos ven miles de imágenes fotográficas diariamente, en contados casos han tenido la posibilidad de realizar tomas con fines pedagógicos. La fotografía digital, que ha sustituido casi completamente a la analógica, o el uso de los móviles para filmar y fotografiar, no han entrado suficientemente en las aulas, a pesar de sus posibilidades creativas e investigadoras y sus potencialidades incentivadoras, de estudio del medio y de expresión personal.

Ante la desinformación y la duda coyuntural que recoge este nuevo medio para la educación, sobre todo en Infantil, no podemos alejarnos de la duda que pueda aparecer en la sociedad con respecto a su práctica en la escuela .

El progreso ante un nuevo acontecimiento siempre trae consigo pensamientos contradictorios y antagónicos. Se abren debates desde una perspectiva ética acerca de la conveniencia o no de la utilización de tecnologías por los niños, en una época en la que precisamente el niño está invadido por la imagen y los nuevos medios, y se usan argumentos antagónicos al respecto:

Ante el avance de las nuevas tecnologías y el optimismo de aquellos que ven, por ejemplo, en las autopistas de la información y de la realidad virtual medios para alcanzar un futuro más justo y democrático, no faltan quienes sostienen que su uso —o abuso— de las tecnologías punta puede incrementar la alienación del ser humano. Así lo plantean Jean Baudrillard, y Edmond Couchot y Philippe Quéauy y de manera muy tenaz Paul Virilio que en diferentes textos (*La máquina de la visión*, *La velocidad de la liberación*, *El cibermund*. *La política de lo peor*) analiza el alcance

que para la especie humana pueden tener las nuevas tecnologías y de qué manera éstas alteran radicalmente la magnitud espacio temporal histórica (Guasch, 1979, p. 440).

Paul Virilio, filósofo, escritor experto en nuevas tecnologías, expresaba su miedo al progreso hacia una pérdida de contacto de la una humanidad con las relaciones humanas y con el espacio real de la vida. El mundo de los medios de comunicación y el desarrollo de la cibernética aparecen de forma continua en su obra. Describe los problemas de una sociedad de la información donde el ciudadano se ve sometido a procesos de simulación de abundancia que esconden la realidad de la desinformación.

Desde una visión determinista del desarrollo tecnológico, Virilio se decanta como crítico, concibe el pensamiento de que las nuevas técnicas hacen desaparecer la realidad, y considera la velocidad como la primera de las seducciones de la tecnología, concebida como un instrumento de control y dominación.

Según Virilio (Guasch, 1979, p. 441): “Una de las consecuencias más perceptibles de la tecnología, y en especial, de la velocidad, es haber cambiado la «visión del mundo»”. Pero también hay el riesgo de precipitación hacia un nuevo desorden mundial, porque parar significa morir”.

El vértigo de la aceleración hace que la información coincida no coincida con la realidad sobrevenida, porque la realidad va más rápida que la información. Por ello, controlar la tecnología, la velocidad del cambio, es controlar la sociedad, el espacio y la información

Ante el peligro que todo esto conlleva en la práctica con niños, desde esta tesis orientamos la utilización de las tecnologías como recurso, en especial la

fotografía, hacia una política de actuación, donde prime el interés del niño ante el uso de la tecnología evitando el proceso hacia la desaparición y desconexión con la vida real, señalado por Virilio. Por el contrario se plantea atender el proceso divergente y paradójico que hace buena la frase de Hölderlin, considerada clave por Virilio: “Allí donde está el peligro, allí crece también lo que salva”.(p. 440).

Posicionarse ante la necesidad del uso de las tecnologías de la comunicación para el aprendizaje infantil es indispensable.

Así como cambian los conceptos y las ideas aparece en el último tercio de siglo XX la expansión del superdesarrollo tecnológico y una búsqueda en la innovación e investigación educativa. Atendiendo a todas las cualidades positivas de esta tecnología, esta propuesta se basa en utilizarlas como herramienta y a la vez como metodología a través de las artes visuales.

2.2. La imagen y la fotografía como herramienta de aprendizaje

En el capítulo anterior, Dewey (1977) argumentaba la importancia de la imagen en el aprendizaje.

La escuela como instrumento de aprendizaje se ha caracterizado desde sus orígenes por la enseñanza de contenidos orales y escritos. Hoy aparece la necesidad de otros objetivos por varios motivos:

- Tiene que estar acorde con la cultura que se imparte y el entorno sociocultural que rodea al alumno.
- El aprendizaje debe de responder a las exigencias de la sociedad que sustenta la escuela, que es una sociedad tecnológica.

- Las ciencias humanas y sociales en la actualidad tratan de explicar cómo somos los seres humanos, tanto individual como colectivamente, con un carácter autoreflexivo. Los seres humanos tenemos que saber quiénes somos y para comprendernos y comprender a los demás, lo más sencillo es hablar con el otro. En la época de la imagen y la tecnología el aprendizaje debe superar la cultura exclusiva de la palabra, en todo caso utilizada a través de la fotografía como forma refinada y sofisticada de conversación y de diálogo.

- Los niños deben de aprender a través de la experiencia implicándose en un proceso de aprendizaje que fomente la actitud de seguir aprendiendo, y que se deduce que el uso de los nuevos medios dispensa.

- Por las variaciones en el modelo de rol profesor y el alumno en el proceso de aprendizaje.

- Promoviendo un proceso de innovación, hasta ahora inédito en Infantil.

- Y por los mismos medios que las nuevas relaciones sociales han transformado las tecnologías.

Las tecnologías modifican el rol del profesorado y el alumno, y ofrecen nuevos modos de motivación. Los docentes deberían tener presente la importancia de las competencias comunicativas en el ejercicio profesional, aunque sean especialmente las disciplinas artísticas las que tratan de contenidos relacionados con los lenguajes para la comunicación y la expresión. Y los docentes de educación artística tendrían que ser más

conscientes de su papel relevante en la sociedad actual, en la cultura de la comunicación, como una evolución sin retorno a la implantación actual de la cultura de la imagen. El conocimiento ya no se concibe como algo acabado y la misión de la educación no puede seguir siendo simplemente transmitir contenidos.

La comunicación, de hecho, tiene un valor básico conectado no sólo con el aprendizaje de los conocimientos disciplinares, sino también con el aprendizaje en el sentido más amplio del término, como conocimiento del mundo, de uno mismo y de los demás.

Freedman (2006, p.87) menciona:

Las tecnologías visuales han democratizado las artes visuales al presentar una amplia variedad de cultura visual a los públicos de todo el mundo y han difundido los límites de las bellas artes y la cultura popular. Al mismo tiempo, la cultura visual coloniza la mente. A través de esta distribución de cultura visual, se enriquecen las vidas de los alumnos que de otro modo, no tendrían la oportunidad de ver tanto, y sin embargo representaciones estereotipadas frustran los propósitos democráticos de la escolarización.

El autor aporta también que:

Enseñar la cultura visual no es sólo una cuestión de seleccionar las imágenes y los objetos para incluirlos en el curriculum. Implica cambios en los métodos de la enseñanza que deben responder a la nueva comprensión de la cognición así como a los medios tradicionales que se ha demostrado que funcionan (...) Estos métodos deberían tener en cuenta la variedad de experiencias que las

personas tiene con la cultura visual y cómo estas experiencias dirigen el aprendizaje (Freedman ,2006, p.119).

En Educación Infantil, cuando se habla de la utilización de las TIC en el aula, se hace referencia no sólo a conocer de manera básica las tecnologías y su funcionamiento, sino a la capacidad de utilizarlas de forma creativa y a transformar los beneficios que de ellas se desprenden en los distintos contextos de la vida cotidiana, pero en especial en el ámbito del aprendizaje y la comunicación.

Costa y Busó (2014), que trabajan en Instituto Tecnológico de productos infantiles y de ocio (AIJU), afirman que:

Vivimos en la era tecnológica y no sólo afecta a los adultos, también a los más pequeños de los hogares. Las nuevas tecnologías están al alcance de los niños cada vez a edades más tempranas: hay juegos de ordenadores para bebés, portátiles para niños de cortas edades, móviles, tablets... Viven rodeados de pantallas (p. 210).

Y advierten:

Se ha asociado el uso de las tecnologías con la obesidad infantil [...] que se experimentan con los nuevos juegos y videojuegos, que aparta al niño de una actividad física por la falta de movimiento, pasando más tiempo en la habitación que en lugares de recreo fuera de casa. También se alude a que la generación digital, es también la primera que muestra niveles muy altos de estrés entre la población infantil de baja edad. Los psicólogos detectan casos de ansiedad en niños sólo de cuatro años [...] El estrés infantil ha aumentado por la presión a la que son sometidos. Se buscan niños perfectos. La educación emocional es la respuesta a estas necesidades sociales que presenta la infancia actual [...] En la dimensión espacial hay una evolución del

juego infantil desde el juego de exterior con mucho movimiento y actividad física, al juego en el interior de los hogares, más sedentario y estático. En la dimensión temporal, los niños han pasado de tener muchas horas libres a jugar todos los días, a jugar sólo los fines de semana. Además hay otro gran cambio temporal: se ha pasado a jugar edades mas tempranas con juegos de mayor nivel de complejidad. En la dimensión humana hemos pasado de un juego social al predominio de juego en solitario por disponer de menos hermanos, más aislamiento, más actividades programadas (Kline, 1993). Y en la dimensión material hemos pasado de jugar con elementos del entorno o sin objetos, a jugar con objetos físicos diseñados especialmente para el juego (muñecas, coches, bicis, pelotas...) y actualmente al uso predominantemente de pantallas para jugar.

En el juego simbólico el niño tiene la oportunidad de recrear y presentar experiencias vividas anteriormente, con la diferencia de que en el juego no se sienten dominados por la situación, sino que es él quien domina y la transforma según su interés o necesidad. Este tipo de juego se convierte en un extraordinario medio de expresión de sus preocupaciones y emociones (Costa y Busó, 2014, p. 225).

Haciendo nuestra la frase de Hölderlin: “Allí donde está el peligro, allí crece también lo que salva”, se plantea un enfoque de utilización de tecnología a través del arte y la cultura visual, para convertir esa coyuntura del abuso de tecnologías o del miedo a la incomunicación, en una oportunidad para promover innovación educativa, con parámetros como flexibilidad y apertura que ayude a despertar la observación, reflexión y comunicación, un posicionamiento crítico de la cultura contemporánea. Se trata de impulsar un proceso de formación y educación continuo, y un nuevo escenario

para compartir la construcción colectiva y social del aprendizaje. La popularización de las cámaras digitales ha ido avanzando al compás de las nuevas tecnologías: cámaras de bolsillo, móviles, reducción de los costes de los equipos, imágenes e impresiones inmediatas, han permitido que este medio audiovisual siga muy vigente en el entramado social. Aunque hay que insistir en que la cámara es un material didáctico interesante e imprescindible para la educación actual y que puede completar la gama de los materiales tradicionales que ahora se tienen en las aulas

Martínez-Salanova (2011) presenta una visión que analiza la importancia de la fotografía en aula, y señala la falta de integración de esta técnica en el ámbito del aprendizaje:

La educación no ha sabido integrar ni explotar estos medios, por la inadecuación de sus programas, la escasa preparación de los profesores, la incoherente distribución de los recursos, la rigidez de la organización de los espacios y los tiempos, la inflexibilidad de los agrupamientos de los alumnos y sobre todo la falta de toma de conciencia de la necesidad de una alfabetización audiovisual, como instrumento imprescindible para que los alumnos sean capaces de analizar críticamente el universo audiovisual al que cada día se enfrentan (p. 1).

Y respalda la idea de que la fotografía es un lenguaje peculiar de comunicación y expresión que también ha ido avanzando con las nuevas tecnologías como un buen recurso para el desarrollo de la actividad en las aulas, tanto en el ámbito de la investigación y experimentación, como en los niveles lúdicos y creativos:

El lenguaje fotográfico puede ofrecer en la planificación didáctica un recurso visual de amplias posibilidades educativas por su enorme popularización,

unido a su fuerte carga motivacional, sus potencialidades para la investigación del entorno, el estudio del medio [...] La fotografía además emplea un código específico de interpretación y construcción de la realidad, de especial trascendencia en el proceso educativo. Es, al mismo tiempo, un documento de gran valor didáctico y una privilegiada herramienta de trabajo para los alumnos [...].

La aplicación didáctica de la fotografía en el aula, aparte del uso convencional como apoyo a textos, puede orientarse tanto en lo que se ha venido llamando lectura de imágenes, como en el conocimiento del medio en sí mismo, justificado no sólo por su notable influencia social sino por la necesidad de dotar a los alumnos de informaciones básicas sobre este lenguaje gráfico-visual, a fin de que sean capaces de interpretarlo. Según Matilla, la fotografía es por ello una herramienta, un documento y un objeto de trabajo que facilita las actividades creativas en el aula [...]

Por otro lado, no hay que olvidar la fácil y motivadora tarea de hacer fotos prácticamente casi de todo y para todo. El comodín «foto» puede ser un complemento utilísimo en la mayor parte de las materias o especialidades.(p.2).

Entre otros aspectos, la fotografía se percibe como un juego de rol favorecedor del aumento de la autoestima., donde se reúne la canalización de la expresión de emociones junto con la posibilidad de acción y placer, de alivio del estrés, y apoyado por un juego dinámico se captan imágenes que permiten conectar con el otro.

Se trata de un recurso privilegiado para lograr la observación, captación del entorno real, para sacar al niño del aula y llevarlo a plasmar lo que acontece en su entorno. Dentro de las técnicas artísticas que pueden promover la reflexión y

comunicación de lo observado y sentido, la fotografía se convierte a su vez, como juego simbólico, en un extraordinario medio de expresión de preocupaciones y emociones, pudiendo quedar como huella visual que constata situaciones que deben ser analizadas.

La técnica fotográfica con sus posibilidades narrativas genera un recurso de aprendizaje validado por sus cualidades de instantaneidad, versatilidad y divergencia. Hoy en día, la fotografía es un lenguaje audiovisual con características propias y muy arraigado en los niños.

La utilización de las tecnologías establece modificaciones en la forma de impartir el aprendizaje. El conocimiento deja de ser algo acabado que se transmite una dirección, debe de adaptarse a los nuevos datos y nuevas perspectivas. El profesor deja de ser el centro de información y se reposiciona: promueve la reflexión, coordina, apoya las selecciones, la búsqueda de sentido, y encamina la construcción no sólo del conocimiento, sino del análisis de las imágenes y la adquisición de valores sociales, constructivos y solidarios, adscritos a ellas.

El alumno adquiere un papel protagónico: activamente, ha de aprender a través de la experiencia personal adjuntando las experiencias del grupo; se convierte en artífice de su conocimiento. Tomando una postura de implicación directa con la representación de imágenes para su formación, la cámara fotográfica, por ejemplo, aporta el papel activo en la creación de imágenes significativas que se convertirán en conocimiento.

Según Rigo (2014) en su artículo “Aprender y enseñar a través de imágenes. Un desafío educativo”. La Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) señala en la revista ASRI Arte y sociedad. Revista de investigación sus propuestas que sirven de base para la investigación: “Las imágenes, las fotografías y las obras de arte ofrecen

como recurso educativo didáctico posibilidades para comprender, analizar, explorar, curiosar diversidad de conocimientos, reflexionar conceptos y discutir en torno a ellos. Tal como se nombró anteriormente”. Rigo (2014, p.1).

Hay que dar sentido a la gran cantidad y calidad de imágenes disponibles en la Web, en los medios de comunicación y tecnologías La gran cantidad y calidad de imágenes disponibles en la Web, utilizadas en los intercambios sociales, accesibles a través de la televisión, del ordenador de los teléfonos móviles, exigen que reflexionemos en torno a la efectividad o no de sus usos como desafío educativos.

El componente principal para utilizar la fotografía en el aula es enseñar a mirar. Enseñar a mirar para ver, supone descifrar y comprender, poniendo en juego habilidades y procesos cognitivos para leer y percibir el mensaje visual.

Asimismo, implica activar conocimientos previos para otorgar sentido a la imagen en torno a categorías conceptuales a través de estrategias de participación activa y consciente.

Rigo (2014, p. 2) responde a:

¿cómo presentar y enseñar a mirar las imágenes? No se trata de ver por ver, o sólo usar la imagen como producto decorativo, sino de utilizar las ilustraciones como estrategia pedagógica y didáctica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior del aula; de ofrecer andamios al alumno para promover una lectura contextualizada y significativa con el objetivo de favorecer el pasaje de la mirada espontánea y rápida hacia una mirada detenida, abierta e inquisidora.

Otra estrategia útil en torno a la fotografía es la que permite guiar la lectura y observación de las fotografías para deconstruir la imagen como motivo de comunicación. Rigo (2014, p. 3) sugiere que:

Las estrategias para guiar la lectura y observación de las ilustraciones es la formulación de preguntas que ofrezcan al alumno una estructura para desmenuzar, desarmar y de-construir, y que brinden la posibilidad de entablar una conversación con las imágenes, establecer hipótesis, relacionar conceptos y aprovechar los conocimientos previos, así como de inquirir sobre los distintos elementos que la componen, con el objetivo de verla y entenderla desde otra perspectiva más constructiva.

También se alude a la importancia de contextualizar la imagen, es decir, complementar la lectura de imágenes con otros recursos didácticos, tales como biografía del autor, texto impreso, búsqueda por internet, vídeos e ilustraciones digitales. Es decir, buscar fuentes de información y contextualizar las imágenes que se utilizan:

La importancia de integrar otras fuentes de información posibilita no sólo ampliar la comprensión del mensaje icónico, sino además ampliar los modos de representación y organización de conceptos (Llorente Cámara, 2000). Al respecto, Devoto (2013) expone que las imágenes deben ser debidamente contextualizadas para atender a la intención y la función que se le otorgó en un tiempo y espacio determinado de creación; y al mismo tiempo portan información interesante sobre el contexto cultural, social, político y económico en el cual el autor estuvo inserto en el momento de producción (Rigo, 2014, p. 3).

Por último, es interesante reconocer que la imagen es un soporte funcional, puesto que las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo, encuentran que, como recurso pedagógico.

(Rigo 2014, p.3) concluye con los siguientes puntos:

1) La comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar; 2). La motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias; 3). La presentación de nuevos conceptos; 4). La promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados; 5). El fomento de una comunicación auténtica en el aula y relacionada con la vida cotidiana; 6). La estimulación de la imaginación y expresión de emociones; y 7). La activación de conocimientos previos

2.3. Algunos proyectos con fotografía en educación infantil

Desde este territorio de la aplicación de la fotografía se han desarrollado algunos proyectos que pasamos a explicar, y que afianzan esta idea de la fotografía como instrumento de aprendizaje.

1. Talleres de Fotografía Creativa para Niños y Niñas. Se llevó a cabo en el Colegio de Educación Infantil y Primaria José María del Campo de Sevilla y en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, desde noviembre de 2008 hasta marzo de 2009. Participaron dos grupos de entre 4 y 5 años (50 en total), de tercer nivel de Educación Infantil.

El Equipo de Educación Infantil del Colegio Público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta, llegó a las siguientes conclusiones que bien se pueden extrapolar al aprendizaje de otras materias:

Los niños y niñas participantes consiguieron la capacidad de comprender, crear y producir imágenes fotográficas reconociendo en la fotografía un medio privilegiado de expresión artística, de comunicación y de información.

- Estimular la creatividad artística en los niños como parte fundamental de su desarrollo integral.

- Distinguir los elementos que conforman la imagen fotográfica y profundizar en la importancia estética de la composición.

- Propiciar que los niños tengan de forma independiente un primer acercamiento a equipos digitales.

- Valorar la importancia de la fotografía en la formación de códigos, señas de identidad y elementos distintivos de una cultura.

- Apreciar el valor de la imagen fotográfica como fuente de goce estético y como parte integrante del patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y divulgación.

A lo largo de las semanas se ha visto como niños y niñas han ido aprendiendo

- A leer imágenes fotográficas descubriendo en ellas lo que de artístico hay.

Los pequeños participantes han reflexionado también sobre como la fotografía está presente en la vida cotidiana partiendo de su propia experiencia, ya que están acostumbrados a que la celebración de acontecimientos importantes de los grupos sociales y familiares constituya uno de los usos más importantes de la fotografía.

Se valora la fotografía como procedimientos para lectura:

También se han aproximado a otras culturas a través de la fotografía creando murales de gran ingenio y creatividad. En este sentido, la fotografía ha estimulado en los niños la curiosidad hacia diversas formas de vida y manifestaciones culturales distintas a las suyas, a conocer algo sobre los movimientos migratorios y sus causas y a sentir interés y respeto por las diferentes culturas presentes en nuestra sociedad. Se ha comprobado también como puede ayudar a la eliminación de prejuicios y tópicos, así como actitudes discriminatorias y a enseñar a convivir con respeto a las minorías.

Desde el punto de vista técnico, los niños han conocido el funcionamiento de una cámara fotográfica, manejándola de forma individual en las distintas sesiones.

El interés por las imágenes está siempre presente en el niño; puede captarlas visualmente e interpretar lo que para él representa.

Los niños y niñas tienen capacidad para hablar de lo que saben a través de lo que ven. La imagen no sólo es portadora de información para describir verbalmente lo que representa, también posibilita interpretaciones:

- Lectura de la imagen por sí misma
- Lectura de lo que sabe el pequeño desde su experiencia.

Las propuestas a través de las tecnologías, y sobre todo de la cámara de fotografiar, que se proporcionan a los niños, tienen que funcionar como una llamada al aprendizaje, que estimule la observación, para ver, observar y construir conocimientos.

Al comentar las imágenes, es tan importante lo denotativo como lo connotativo: desde la afectividad, la imaginación y la fantasía, propiciando un relato particular

Las imágenes tienen que ser un medio de observación que favorezca la capacidad de niños y niñas para captar aquello que tiene significado para ellos. En el aula, la presencia de imágenes debe provocar, interrogar y convidar la mirada, pero también generar intercambios verbales para enriquecer al máximo los posibles significados que suscitan.

El maestro debe presentar a los niños imágenes que creen curiosidad e interrogantes para favorecer la percepción, observación e interpretación.

Algunas propuestas de imágenes para el aula son:

- Fotografías de personas, animales, plantas, objetos y acciones de personas.
- Diapositivas de fiestas, salidas y celebraciones.
- Collages compuestos a partir de fotografías recortadas de las revistas. Se pueden elaborar collages de personas, animales, flores y plantas o composiciones más abstractas.
- Álbum con imágenes de arte a partir de catálogos de exposiciones.
- Libros y cuentos de ilustración.
- Imágenes a partir de vídeo.
- Sombras corporales y sombras chinas.

Con la utilización de imágenes en el aula, el maestro no sólo se favorece los procesos de reconocimiento y descripción sino también la expresión oral del niño.

Se pretende la experiencia de la puesta en práctica de un diseño instructivo definido a partir del uso de recursos educativos icónicos con el objetivo de conocer cómo los alumnos valoran la realización de actividades académicas a partir de imágenes, fotografías y obras de arte, e indagar la percepción del profesorado sobre las posibilidades que este medio ofrece para una comprensión y motivación mayor en el aprendizaje infantil.

Rubio Navarro (1996-2015) en su trabajo en el blog *La escuela que yo quiero*

Explorando cómo la tecnología puede ayudarnos a hacer aulas creativas

Educación creativa a través de tecnología nos acerca a los postulados generales de aprendizaje creativo en el que escogemos varias ideas que interesan para a través de proyectos como lo artistas.

El profesor Rubio Navarro (2015)¹³, trabaja como profesor en la universidad de Navarra con experiencias de la Escuela Creativa a través de tecnologías

Rubio (2015) explica cómo explorar con la tecnología puede ayudarnos a hacer aulas creativas. Atraído desde 1996 por todo lo que Internet podía aportar a sus clases.

Rescatamos la siguiente página de su blog por considerar que todo lo que se encuentra en ella es útil para esta propuesta.

Rubio trabaja en el área de TIC y Proyectos del Departamento de Educación navarro¹⁴ y, por las tardes, trabaja como docente ,profesor asociado en la Universidad Pública de Navarra. Nos muestra que durante unos años trabajó en proyectos europeos

¹³ <http://laescuelaqueyoquiero.com/educacioncreativa/>

educativos y de investigación. Todavía hoy sigue vinculado a ellos donde encuentra formulas para aplicar en sus clases Fue a través de esas exploraciones donde conoció el proyecto de trabajo del Joint Research Centre – Institute for Prospective Technological Studies, en concreto, del trabajo de Yves Punie, Panagiotis Kampylis y Stefania Bocconi: Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe (<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC72278.pdf>), que forma parte del proyecto Up-scaling Creative Classrooms in Europe del que nos aporta algunas direcciones de internet aconsejándonos leer el informe completo en este enlace. Proyecto Up-scaling Creative Classrooms in Europe (<http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/SCALECCR.html>)

Resume en 28 conceptos y 8 dimensiones clave, los ingredientes de una educación digital creativa y los ejemplifica con claridad advirtiéndolo que:

Se pueden leer miles de páginas sobre innovación en educación, informes de la OCDE, publicaciones de divulgación sobre didáctica y neurociencia... y al final nos crea un esquema que llegaríamos más o menos a esos mismos elementos constructivos que nos proponen. Ese es el gran valor, que encontramos para nuestra investigación.

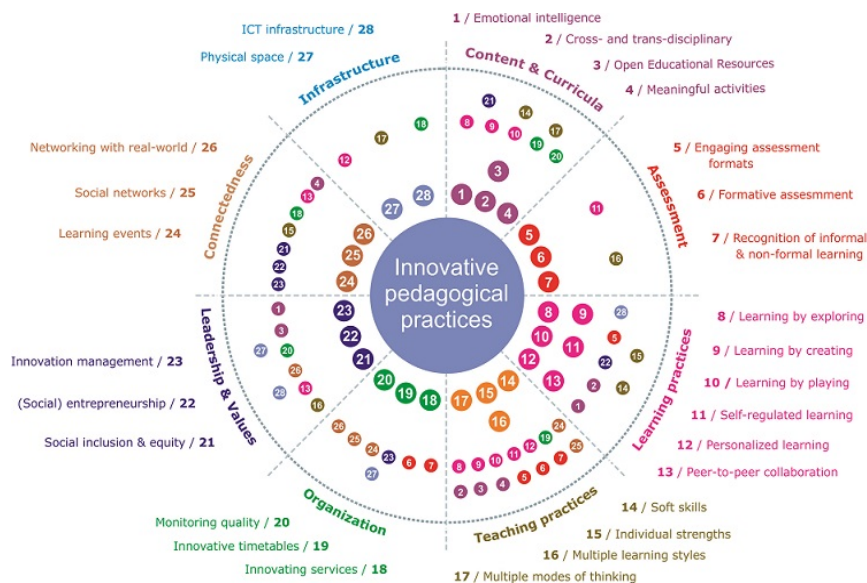


Imagen1. Foto gráfico Imagen rescatada de <http://laescuelaqueyoquiero.com/educacioncreativa/>

Compartimos la visión holística y sistémica que aporta esta teoría “Creative Classrooms”, entendida como ambientes de aprendizaje innovadores, que integran completamente el potencial de la tecnología para innovar y modernizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Nos revela sus 28 ingredientes para mostrar el porqué de esas experiencias y cuál es el motivo por el que contribuyen a hacer una escuela diferente.

Inteligencia emocional; múltiples modos de pensar; personalización; habilidades blandas (por ejemplo: destrezas sociales, liderazgo, proactividad, trabajo en equipo, conocimiento intercultural...); emprendimiento social; escuela inclusiva, equidad; aprendizaje informal, aprendizaje no formal. (Según la Comisión Europea, en su COM (2001).

El aprendizaje no se obtiene únicamente en el aula sino en la vida.

Aprendizaje informal [informal learning]: aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio). Aprendizaje no formal [non-formal learning]: aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte).

Incluso algunas actividades del aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno ya que se pueden programar desde la escuela para intencionadamente implicar a los padres en el proceso de aprendizaje.

También apunta a otros como aseguramiento calidad.; horario innovador;; infraestructuras TIC servicios innovadores; reorganización del espacio físico, aprendizaje transversal aprender explorando;; aprender creando, aprender jugando; inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje

Autoaprendizaje; aprendizaje personalizado; actividades significativas ;colaboración entre pares; evaluación motivadora ,evaluación formativa ;aprendizaje continuo; redes sociales ;gestión de la innovación; creación de redes.

Nos parecía interesante reproducir los contenidos del blog para ayudarnos en la tercera parte de los talleres a describir qué característica de dicha metodología nos sirve en las clases.

También se ha analizado el valor de la utilización de tecnologías en el aula en la era de la comunicación y de las tecnologías como herramienta didáctica. Y la fotografía

como medio de investigación Se ha comprobado la eficacia en talleres y colegios aunque mayoritariamente en educación primaria. En este apartado, se analizan los principales usos de la fotografía en el aula de Infantil.

La fotografía puede cumplir diferentes funciones según su género (artísticas, de naturaleza y paisaje, documental, arquitectónica, de moda, antropológica, retrato, etc.) A lo largo del este apartado, iremos viendo las distintas posibilidades que presenta como recurso y herramienta de aprendizaje.

No se trata de que el alumno aprenda complejas técnicas fotográficas, sino de comprender lo que dichas técnicas pretenden transmitir. Otros contenidos serán tratados en la parte empírica, como la imagen personal, diversidad natural, racial, social, y autoestima, entre otros.

Este capítulo comenzó planteando la incógnita de si la tecnología era apropiada o no para niños de Infantil, considerando la posibilidad de abrumar al niño incrementando la presión tecnológica de la era visual que lo satura. Tras el análisis de los datos y la aclaración de sus cualidades positivas, se propone el uso de la tecnología, en especial la imagen fotográfica, como técnica apropiada para mostrar la realidad y su posterior revisión y análisis

Para adquirir a través de las tecnologías una experiencia de investigación basada en la fotografía, Weber y Mitchell (2004, citados en Roldan, 2012, p. 57) describen “los diez aspectos clave de una investigación basada en el arte”:

- Es reflexiva porque actúa como un espejo.
- Representa lo que es difícil de expresar con palabras.

- Es memorable y no puede ser fácilmente ignorada porque demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual.
- Puede comunicar holística y simultáneamente el todo y las partes.
- A través del detalle visual y del contexto, facilita la empatía.
- Utiliza la metáfora y el símbolo para elaborar y manifestar teorías elegantes y elocuentes.
- Hace de lo ordinario lo extraordinario.
- Implica el cuerpo y provoca respuestas corporales.
- Puede ser más asequible que la mayoría de formas del discurso académico.
- Convierte lo personal en social y lo privado en público.

Así, las imágenes fotográficas muestran con facilidad la evidencia de los sucesos ampliando el concepto de realidad. Una investigación educativa basada en la fotografía es aquella que utiliza las imágenes y los procesos fotográficos para indagar en los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

No existe una única modalidad de investigación basada en la fotografía porque los modos en que dichas investigaciones utilizan las fotografías son muy diversos:

las imágenes fotográficas pueden ser idóneas para describir, analizar e interpretar los procesos y actividades educativas y artísticas: primero, porque constituyen un medio válido de representación del conocimiento; segundo, porque son capaces de organizar y demostrar ideas, hipótesis y teorías de modo equivalente a como lo hacen otras formas de conocimiento; y tercero porque proporcionan información estética de dichos procesos, objetos, (...) La idea fundamental es que en

la investigación educativa, es necesario diferenciar dos formas de uso de las imágenes: una es de uso Extrínseco, con funciones claramente subordinadas a la información en una ventana abierta. Cuando se usa la fotografía de forma extrínseca como un simple registro documental de objetos y situaciones, convertimos cada foto en una ventana al mundo cuyo interés depende única y exclusivamente lo que pueda distinguirse en la imagen (Hamilton, 2006, citado en Roldan, 2012, p. 42).

El otro uso de la fotografía intrínseco es quizás el más aplaudido para esta investigación, cuando las imágenes fotográficas se consideran constructos inteligentes y no sólo como procesos mecánicos de representación. Es el indicado para captar procesos internos y expresiones emocionales no verbales.

Roldan y Marín Viadel (2014, p. 62) concluyen insistiendo en la idea de que, en la metodología de investigación fotográfica en Educación casi todo está todavía por hacer. Dos de los temas más urgentes son:

- Seguir elaborando la justificación teórica de esta línea metodológica.
- Seguir desarrollando las pautas y criterios capaces de definir con claridad tanto la calidad como el interés de las investigaciones basadas en fotografía.

En áreas de estudio como la antropología y la sociología visual, a la fotografía se le concede el carácter de componente metódico de la investigación.

Baer & Schnettler escriben en la Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad en su artículo *Hacia una metodología cualitativa audiovisual*, dirigen su mirada hacia una metodología de investigación cualitativa audiovisual como método científico de investigación.

Afirmando que al utilizar las tecnologías e imágenes resultantes pueden ser objetos ricos en información que extienden y amplían el campo de observación y facilitan el análisis, e igualmente son fruto de un proceso, un contexto de producción, de la intención y la posibilidad de acceder al conocimiento, son también constructoras de realidades .

Baer y Schnettler (2013) acreditan la utilización de las tecnologías , como cámaras fotográficas y videos , como una manera científica de recogida de datos, ya que aportan los recursos necesarios que toda practica científica identifica como fiables, como son observar, examinar y hablar de hechos con apariencia de objetivos, de realidades externas. En segundo lugar del mismo modo sostienen, que toda ciencia también depende de la experiencia subjetiva y talento de construcción de conocimiento de los investigadores individuales y las comunidades científicas.

Al hilo de lo expuesto en los anteriores apartados, la investigación con/sobre imágenes, o a través de tecnologías de la imagen, ha tendido a quedar atrapada en el primer principio: la imagen como un reflejo transparente de lo real y la cámara en un instrumento que asiste al ojo y a la memoria humana en el registro, documentación y análisis de las realidades dadas que son objeto de estudio científico. Sin embargo, si algo ha determinado el giro reflexivo en las ciencias sociales es que cualquier aproximación científica a la realidad es deudora de los dos principios descritos. El investigador no acepta la realidad como algo dado y las metodologías, al tiempo que imprescindibles para acceder al conocimiento, son también constructoras de realidades [...] Las imágenes, en definitiva, no responden exclusivamente al principio de precisión, factualidad y objetividad, sino que combinan formas

diferentes de objetividad y subjetividad, realismo y reflexividad y en este sentido poseen un enorme potencial para enriquecer la investigación sobre la realidad social y las formas de su representación. (Baer & Schnettler, 2013, p. 9).

Se pretende resaltar la capacidad de la fotografía como relato visual, explorando su gran potencia narrativa: la de generar pensamiento.

Actualmente se genera gran variedad de prácticas de narración visual que convergen en lo fotográfico. Creadores de diversos campos aprovechan la fotografía como procedimiento, como fin o como punto de partida por ser un mecanismo excepcional para captar sensaciones, crear asociaciones y establecer y articular ideas. Al mismo tiempo es una herramienta notable para analizar y clarificar, explorar posibilidades estructurales, narrativas y conceptuales que permitan la apropiada lectura de relatos visuales, así como útiles en el plano de la propia creación artística y de la comunicación de pensamientos y emociones.

Con esta estructura narrativa y argumental, se utilizan algunas técnicas de metodología sobre fotografía. Se explorará, por talleres a partir de unas bases teóricas y de propuestas, un campo determinado relacionado con una práctica artística fotográfica basada en la vocación narrativa. Para ello, se propondrán relaciones entre una compleja estructura de temas, preocupaciones y estrategias representacionales. Se pretende, así, un estudio transversal de la narración visual dentro del arte contemporáneo, de la fotografía y del curriculum escolar.

- Desarrollar una aproximación a la fotografía desde dos ángulos: primero, como manifestación de un comportamiento narrativo y a la práctica de la narración a partir de la imagen fotográfica como acto propiamente artístico.

•Analizar la relación que se establece entre la variedad de modos de relatar historias o significados simbólicos, los elementos y las operaciones de las que se vale el sujeto creador, y la fotografía como territorio en que se manifiestan estas actividades. Y segundo, se favorecerá la comunicación, la discusión y el análisis de las ideas propuestas con el alumnado sobre sus fotografías.

Se utilizaran fotografías independientes que son imágenes autónomas, con un interés y valor por sí mismas en el conjunto de la investigación.

A veces las series secuencia mostraran el trascurso de una acción o el devenir de un acontecimiento.

Una vez definido la utilización de las tecnologías y en especial la fotografía como lenguaje y al mismo tiempo como herramienta válida para la investigación . En el próximo capítulo se presenta una investigación con fotografía educativa en que las imágenes visuales son los elementos más importantes del trabajo de investigación porque son ellas las que cuentan lo que acontece en la realidad , elementos valiosos en información que abren y dilatan el campo de observación y facilitan el análisis y ,la reflexión, definen los problemas, describen el contexto y proporcionan e interpretan datos, argumentan hallazgos y deducen las conclusiones que, a su vez, pueden ser a la vez fotografías. Que pueden provocar y hacer emerger realidades o verdades que de otra manera permanecerían ocultas.

**CAPÍTULO 3. APORTACIONES DE LA NEUROEDUCACIÓN EN LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LA IMPLICACIÓN
EMOCIONAL**

Capítulo 3. Aportaciones de la Neuroeducación en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la implicación emocional.

3.1. Emoción, educación y aprendizaje

A la hora de plantearnos el hecho educativo, es necesario considerar al niño un ser pensante y racional, pero también, y principalmente, un ser afectivo.

En la actualidad, existe una brecha creciente entre procesos cognitivos y emocionales en los entornos de aprendizaje. Se valora cada vez más el desarrollo de capacidades cognitivas y cada vez menos los procesos emocionales. Este énfasis en el desarrollo de las capacidades cognitivas, en detrimento del aspecto emocional, es una causa de la decadencia del comportamiento ético en la sociedad moderna. Las emociones forman parte del proceso de toma de decisiones y funcionan como vectores de acciones e ideas, sentando las bases de la reflexión y la opinión. Sin una implicación emocional, cualquier acción, idea o decisión estaría basada en consideraciones meramente racionales y, para que una persona tenga un comportamiento ético sólido, lo cual constituye la base de la ciudadanía, es necesaria la participación emocional. Pero además, datos referenciados por neurólogos de gran relevancia establecen que sin emoción, no puede existir aprendizaje.

Pero ¿Qué es la emoción? Según el Diccionario de la Real Academia Española, en su primera acepción el término se define como: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Pero también se entiende, en su segunda acepción, como: “Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo”.

Muchos filósofos y eruditos han debatido sobre la función de las emociones en

el desarrollo humano desde la Grecia clásica (estoicos) y Roma; creían que las emociones no podían aportar utilidad al pensamiento, idea que ha persistido hasta el siglo XIX y XX.

En el ámbito científico se considera a Darwin como precursor del estudio de las emociones; en 1873 publica *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*:

A pesar de que a Darwin se le reconoce fundamentalmente sus hallazgos biológicos y haber desarrollado la teoría de la evolución por selección natural, que tendría especial relevancia en el ámbito de la biología y ciencias afines, la preocupación por el comportamiento fue siempre una constante en la obra del autor del Origen de las Especies. (Cholíz, 1995, p. 1).

Concebidas como fenómenos de raíz psico-fisiológica, las emociones reflejan formas de adaptación al medio ambiente, por lo que nuestro sistema emocional constituye un aspecto esencial para el hombre. El niño no es sujeto pasivo de los acontecimientos que ocurren a su alrededor; su percepción es una dimensión activa, en la que su vida se orienta y se aproxima a las circunstancias del contexto, que explora y organiza, y reacciona activamente a su influencia construyendo su mundo.

Según Costa y López, (2008, p. 86), para analizar la función de las emociones, “Todo es del color del cristal con que se mira”:

Una fuente de estrés, una amenaza física, un factor de riesgo, una pauta educativa una palabra de apoyo, la proclamación de un valor o los mensajes para educación para la salud acceden a la biografía de los niños y adolescentes y la determinan y condicionan, a través de la puesta de entrada de su dimensión

perceptiva.

Actualmente, los científicos consideran la importancia de las emociones, y existe gran interés por el tema del desarrollo emocional en Infantil, especialmente en lo que respecta a la implicación de los aspectos emocionales en el desarrollo de la memoria, el lenguaje, la inteligencia y la teoría de la mente.

Villanueva y Górriz, (2014) afirman que, tras varios años de olvido, se subraya explícita y de vital importancia su influencia en el desarrollo global del ser humano. Y señalan que:

Buena cuenta de este interés es la presencia del área emocional en constructos tradicionalmente asociados a otras áreas, como el área cognitiva (con el constructo inteligencia emocional) o en el área social o el de concepto de resiliencia). Esta presencia del área emocional en otras parcelas del conocimiento no haría más que acentuar la creciente necesidad en la psicología general, de un punto de vista integrador par el estudio del ser humano. (2014, p.153). [...] La etapa de 2- 5 años de edad en la cual actuamos en esta investigación destaca por el componente de «diferenciación de emociones», así como el inicio de la «comunicación verbal de las emociones»”. Se consolidan y comienzan a ser diferenciadas y explicitadas verbalmente las emociones primarias o básicas (felicidad, enfado, miedo, tristeza). (2014, p.158).

Cada día se consolida la necesidad de contar con la emoción en el proceso de aprendizaje:

En los últimos años el interés por las emociones del ser humano han cobrado relevancia, ya no se niega su existencia, incluso se defiende la necesidad de

que el desarrollo emocional suceda de forma paralela al desarrollo cognitivo, para que se dé un desarrollo equilibrado que ayude a la persona a adaptarse a su entorno. (Ordoñez & González, 2014, p. 24).

Ya desde su etimología, la palabra “emoción” nos conduce por el camino deseado: remover, conmover, inicio de movimiento y de acción. La hipótesis que plantea la neurociencia es que si el aprendizaje se relaciona con actividades que producen placer, el niño reaccionará de por vida ante el aprendizaje de modo agradable, siguiendo la dirección correcta hacia delante; y por el contrario, aquel niño cuyas primeras experiencias de aprendizaje hayan sido negativas o desagradables, retrocederá o no adelantará lo deseable.

Puesto que las emociones pueden ser fenómenos subjetivos, fisiológicos funcionales y sociales, es difícil encontrar una definición común entre los psicólogos. Ferr y Russel (1984, p. 414) apuntan que: “el problema de la emoción es que todo el mundo sabe lo que es emoción hasta que se pide que la definan”.

Reeve (2000)¹⁵, define la emoción como una serie de fenómenos multidimensionales, estados afectivos subjetivos.

En términos generales, las emociones tienen cuatro componentes interrelacionados (Reeve, 2000, p. 321): “La emoción es el director de orquesta de los músicos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos que juntos crean una sinfonía

¹⁵ Investigador de la Emoción en la Universidad de Rochester, Profesor adjunto en el Ithaca College de Nueva York.

de la experiencia. La “emoción” es el término general que resume estos cuatro aspectos de la experiencia”.

El componente cognitivo subjetivo aporta el estado afectivo, lo que representa una experiencia subjetiva que tiene razón y significado personal. La emoción se siente con toda su calidad e intensidad. El componente fisiológico incluye la actividad de los sistemas autonómico y hormonal mientras participan en la emoción. La actividad fisiológica está tan unida a la emoción que es casi imposible encontrarse con una persona enfadada que no esté activada. El componente funcional plantea la cuestión de cómo se beneficia la persona de la emoción, y pone el énfasis en que las personas tenemos emociones porque ello nos permite ser más efectivos a la hora de interactuar con el entorno. Desde un punto de vista evolutivo, son inimaginables las ventajas relacionadas con la supervivencia (tanto física como social) del miedo, la rabia, el asco y el amor. El componente expresivo de la emoción es un componente conductual y social. Mediante las posturas, gestos, vocalizaciones y especialmente la conducta facial, las emociones son expresadas y comunicadas a los demás. En su conjunto, las emociones implican a la persona en su totalidad; sus sentimientos y pensamientos, su fisiología, sus intenciones y propósitos y su conducta.

Las respuestas biológicas, reacciones fisiológicas que preparan al cuerpo para una acción adaptativa también son funcionales, pues nos preparan, como la rabia para la lucha contra el enemigo y el miedo para huir del peligro. También son fenómenos sociales las expresiones faciales (estudiadas por dibujantes y pintores) que comunican las emociones a los demás.

Bisquerra (2003) añade que el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, y habilidades de vida y bienestar.

Así pues, la atención de este estudio se centra en aquellas fuentes e informes que presenten a los sentimientos y emociones como estados de la vida: “Uno de los grandes retos de la educación consiste en implicar emocionalmente al alumno en el proceso de aprendizaje”. (Bisquerra, 2013, p. 5).

3.2. La Emoción en el aprendizaje

Actualmente, los neurólogos se introducen en el mundo de la pedagogía, intentando demostrar al profesorado que el cerebro de sus alumnos es el órgano responsable de su aprendizaje y, por tanto, debe ser estudiado para garantizar una mejora en el proceso y los resultados educativos. Uno de los retos de la educación es implicar emocionalmente a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

El hombre se encuentra en el mundo desde los afectos, y la percepción de lo objetivo se tamiza en la zona del cerebro donde se encuentran las emociones que proporcionan al individuo la personalidad, los sentimientos y los estados de ánimo. Las emociones siempre han estado ligadas al pensamiento psicológico, aunque ahora se encuentran unidas a ciencias como la neurología, medicina, o a disciplinas diversas como el marketing o la publicidad y, por supuesto, a la pedagogía.

La psicología clínica y la neurociencia sitúan en la vida afectiva el núcleo de la persona. Todas las demás capacidades y procesos están al servicio de lo afectivo, incluido el entendimiento, la atención, la memoria y la voluntad.

La psicología positiva pone el énfasis en la intervención basada en lo positivo. Ha comenzado a surgir una necesidad de encontrar claves para lograr una vida satisfactoria, y esto es importante, ya que en el estudio del bienestar aplicado a la escuela, sobre todo afecto y placer, como comentan Mora (2014) e Ibarrola (2013), son fundamentales para el aprendizaje. El niño necesita experimentar el afecto de sus padres para adquirir la autoestima y seguridad que le permitan alcanzar su autonomía personal. Dar al niño el afecto que necesita no significa ser excesivamente tolerante con él ni sobreprotegerle. El niño puede sentirse querido a pesar de que se le reprenda cuando es necesario, si nota que esto se hace con cariño y firmeza a la vez. En la escuela, como en la vida, es importante premiar los logros, esfuerzos y conductas correctas, reforzando, de este modo, conductas que se van a mantener a lo largo de la vida. Y también sancionar aquéllas que pueden ser nocivas para el desarrollo psicológico y social. Reeve (2000, p.157) señala que:

La motivación intrínseca se basa en pequeñas series de necesidades psicológicas (por ejemplo, auto-determinación, afectividad, curiosidad) que son responsables de persistencia y reenganche de la conducta. [...] frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación. Las conductas intrínsecas motivadas, lejos de ser triviales y carentes de importancia (por ejemplo el juego) animan al individuo a buscar novedades y enfrentarse a retos y al hacerlo, satisfacer necesidades psicológicas importantes.

Este aspecto es imprescindible en la etapa infantil, ya que con la llegada a la escuela, los aspectos funcionales y sociales de las emociones para iniciar al niño en el aprendizaje placentero son de gran importancia. Es necesario que, desde los comienzos

en la escuela, el ser humano active su motivación intrínseca y se conecte al aprendizaje por el puro placer aprender.

Bisquerra (2003, p. 7) afirma que: “el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar”.

La práctica educativa apenas ha valorado la importancia de la afectividad en el desarrollo y adquisición de una personalidad equilibrada y estable, por el poco valor que, hasta ahora, se le ha concedido para el éxito académico, y a favor de las motivaciones extrínsecas como elogios, dinero o reconocimiento social. Sin embargo, si tenemos en cuenta que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, el desarrollo cognitivo debe complementarse con el conocimiento del estado emocional. La educación emocional debe dejarse sentir en las relaciones interpersonales, “en el clima de aula” y en el trabajo académico, la empatía en el grupo, etc. Desde esta perspectiva amplia, la educación emocional puede constituir también una forma de prevenir dificultades expresivas.

Avia (2008, p. 171), en una conferencia titulada “El aprendizaje de la felicidad” afirma que:

La búsqueda de la felicidad, a pesar de ser el objetivo más importante de la vida, no ha tenido muy buena prensa. Con la cantidad de asuntos importantes que quedan por estudiar, dedicarnos a lo que nos puede hacer felices parece casi una frivolidad. Pero además, para muchos, es una utopía.

También establece que: “La capacidad de disfrutar de la vida suele ser un valor estable, muy probablemente afectado por las características biológicas, temperamentales por rasgos semipermanentes muy consolidados desde la primeras etapas de la vida” (Avia, 2008, p. 187). Y resume que para aprender a ser más felices lo primero que es necesario es cultivar actitudes saludables hacia uno mismo, lo que Fordyce llamaba un estilo de personalidad saludable. Al respecto, Avia comenta:

En una lectura ocasional y anecdótica, he encontrado hace poco esta perla: “Vigila tus pensamientos porque se convierten en palabras. Vigila tus palabras porque se convierten en actos. Vigila tus actos porque se convierten en hábitos. Vigila tus hábitos porque se convierten en carácter. Vigila tu carácter, porque se convierte en tu destino”. Las prácticas mencionadas, en diferente medida constituyen un acercamiento a este objetivo, objetivo no sólo legítimo, sino, como ha señalado el Dalai Lama, el más importante y universal para los humanos. Desgraciadamente, no hay recetas para ser feliz, y aunque las hubiera, no las seguiríamos: encontrar lo que es mejor para uno es una tarea individual, yo diría que la tarea de toda una vida, y aquí viene a cuento recordar al humanista Carl Rogers y su acertado texto sobre “El proceso de convertirse en persona”. También es importante recordar la filosofía oriental y zen que enseña que no hay que pretender ser feliz; por tanto, no tengan empeño en ser felices; simplemente, permítanselo (Avia, 2008, p. 187).

Ibarrola (2013) afirma que la experiencia emocional es un ingrediente crucial del aprendizaje, por eso el profesor debe conocer los mecanismos cerebrales que subyacen en este proceso, así como los efectos de las emociones y estados de ánimo en la memoria y la atención.

Antes de comenzar el estudio a través de la Neuroeducación y el desarrollo de las emociones en el aula, se establecerán cuatro temáticas básicas para conocer las emociones en el ámbito de esta investigación: ¿qué son las emociones?, ¿qué propósito tienen?, ¿qué efectos producen en el aprendizaje?, ¿qué puede hacer el arte y la creatividad por el aprendizaje?

Después nos adentraremos en el terreno de la neuroeducación planteando si el trabajo a través del arte puede procurar el gozo recíproco para maestro y alumno, satisfaciendo y beneficiando a ambas partes.

Las emociones son punto de unión e intersección de la psicología, la filosofía, la neurología, la neuroeducación y el Arte, como hemos mencionado antes, y todas participan de una u otra manera en la definición. Pero nos centramos en aquellas funciones de la emoción que intervienen en el proyecto artístico como procurador del aprendizaje emocionante, y en la neuroeducación que nos muestra la manera en que funciona el cerebro para conseguir un aprendizaje desde el placer.

Cerdá (1975) nos introduce en el mundo de la emoción acercándose a la subjetividad, término esencialmente unido a la creación artística. Sobre las emociones, señala el aspecto cualitativo, indicando que la cualidad de cada emoción depende de la forma subjetiva en que el individuo reacciona ante un determinado objeto, persona o situación. Las emociones tienden a la acción, y se manifiestan con más intensidad cuando ésta implica cierta dificultad, que se traduce en esperanza cuando el sujeto considera que el conflicto es salvable.

Por lo tanto, la práctica del arte puede condicionar la acción con una finalidad positiva: salvar cualquier obstáculo que aparezca en el aprendizaje hacia una búsqueda de placer o felicidad.

Este aspecto fenomenológico nos interesa para adentrarnos en las acciones externas entre las múltiples motivaciones del comportamiento humano:

hacia - contra / deseo - rechazo / gozo - tristeza

Este esquema tan simple sugerido por Cerdá (1975) aclara que las emociones, como motivo de la acción, empujan hacia la consecución de unos objetivos. Y es aplicable a cualquier acción educativa, ya que las emociones por sí mismas son motivos poderosos determinantes de nuestra conducta.

Wukmir (1964) hace notar el mismo problema que la mayoría de los neurocientíficos: la falta de importancia que se ha dado hasta ahora a la emoción, y la ausencia de un conocimiento profundo sobre la misma. Señala el sentir subjetivo como motor de las emociones, y registra que es interesante el hecho de que un fenómeno central de la vida interior del hombre, la emoción, no haya sido debidamente definido en la endoantropología moderna, señalando lo paradójico que resulta que haya llegado tan tarde a la parcela científica, a pesar del conocimiento sobre cómo los hombres se orientan en la vida por sus emociones y sentimientos, por su sentir subjetivo y no por la razón. “La emoción es el proceso fundamental de la orientación vital del hombre (y de los animales), y con esto el punto clave de la motivación de todos sus actos.” (Wukmir, 1964, p. 1).

Educación el estímulo para aprender depende de la capacidad innata y heredada o aprendida por la educación.

Wukmir (1964) insiste en sus observaciones sobre la contradictoria y confusa definición de emoción, y la define como un “impulso hacia una forma de comportamiento”, una “reacción afectiva”, pero va un paso más allá al definir a su vez el afecto mediante el principio del placer-displacer, lo agradable-desagradable; luego la emoción opera registrando un efecto positivo o negativo con el estímulo placentero o displacentero.

Todas las clases de emoción se encuadran en un mismo concepto, tal como menciona Wukmir (1964, p.1) en el siguiente párrafo:

En este trabajo lo emocional tendrá su denominador general en el término *orexis* (oréctico, del griego *oregw* = acción de tender hacia), que se debe, si no me equivoco, a Aristóteles, y que se emplea, parcialmente, en la medicina (anorexia, disorexia) y también, en un sentido restrictivo, en la psicología (Spearman).

Los fenómenos afectivos conscientes; emociones y sentimientos (como amor, odio, envidia, emociones éticas, estéticas, religiosas, etc.); las emociones de la autovaloración (como vanidad, orgullo, moderación, etc.); las emociones (como atención, espera, simpatía, antipatía, etc.); las emociones del tonus (timus) reactivo (como placer-displacer, pena-alegría, etc.). Aquí pertenecen también las llamadas sensaciones afectivas o sensaciones *tout court*, en una palabra, todo el sentir subjetivo consciente. Al lado de éste extendemos nuestro concepto de la *orexis* también a los eventos subconscientes, a la afectividad subconsciente, suponiendo, con una hipótesis que creemos aceptable, que entre la «megaorexis» de nuestro amor,

por ejemplo, y la «microorexis» de la célula que se excita no hay diferencia biológica cualitativa.

Con respecto al aprendizaje, Wukmir (1964, p. 5) dice:

Es un proceso que implica la formación y el fortalecimiento de las conexiones interneuronales, de modo que ese conjunto tenderá a activarse ante situaciones estimulares y patrones de activación similares o atractores (“attractors”), tendiendo a reducir la energía libre o entropía, algo que en términos psicológicos denominamos reducir la incertidumbre. Finalmente la experiencia de interacción con el ambiente, orientada a reducir la incertidumbre, modifica la conectividad neuronal mediante mecanismos de plasticidad dependiente de la experiencia, lo que en último término, supone el paso en el que la experiencia queda depositada en el cerebro, modulando lo que denominamos personalidad

En una forma abreviada, la emoción (el sentir, el sentimiento, el afecto, la excitación) sería el esfuerzo valorativo hacia el sobrevivir, ejecutado por el organismo entre las presiones de los factores endógenos y exógenos, o bien su liberación de tal esfuerzo (patior) *Las consecuencias principales del concepto orético en la educación:* no podemos educar si sólo intentamos cambiar el razonamiento (valoración ideativa consciente) sin cambiar y acondicionar el sentir.

El momento actual representa, quizá, el encuentro entre los diversos enfoques de estudio multidisciplinar sobre cómo funciona el cerebro y su relación con nuestras conductas y la personalidad, enfocado a la educación y al aprendizaje.

Numerosos estudios científicos se centran en atender a las emociones de los niños en las escuelas para lograr un aprendizaje desde la ciencia.

La Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OECD, 2008) implementó un programa sobre investigación y desarrollo en educación, que incluía revisiones nacionales de los sistemas en cinco países a lo largo de cinco años (2002-2006). Organizaron cuatro talleres internacionales que condujeron directamente al proyecto del nuevo Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) y que recibieron por nombre: “Intermediación en la Investigación Educativa”. Además, publicaron el libro *La evidencia en la educación: Vinculando la investigación y las políticas públicas*.

La neurociencia ya se ha demostrado útil ante otros problemas sociales, médicos o de diversa índole, a partir del conocimiento de cómo el cerebro funciona, interacciona y se desarrolla. Ahora es el turno de la educación. Por su parte, el conocimiento neurocientífico debe salir de los círculos habituales de expertos para aportar soluciones sociales, conocimiento “utilizable”. Y aunque es un área relativamente nueva de encuentro que precisa en principio pulir un lenguaje común, promete crear métodos de enseñanza y programas curriculares mucho más efectivos que los actuales.

La educación basada en la evidencia apoya a la OECD e imagina cómo sería una educación con los requisitos necesarios para una mayor eficacia:

Imaginemos la aplicación del conocimiento del aprendizaje multisensorial, de las funciones ejecutivas cerebrales, o los efectos disgregadores del estrés o de los hábitos des adaptativos al entorno, o los procesos de percepción, atención, memoria y aprendizaje cerebral, etc., sobre la educación desde las primeras etapas de vida. La

investigación Neurocientífica rigurosa puede trasladarse a la escuela y ser también testada en cuanto a su eficacia creando equipos con cuántos miembros de profesores, artistas, profesores de la universidad, dentro de la investigación conectados o inmersos en la misma escuela. (Sánchez, 2011, p. 1).

Recientes investigaciones en neurociencia señalan la importancia de una educación rica y adecuada desde los primeros años de vida, destacando que la estimulación que proviene del entorno resulta determinante para la formación óptima del encéfalo humano, y finalmente de la capacidad afectiva y cognitiva del sujeto, situación que persiste durante el resto de su ciclo vital.

Por esa razón, es fundamental que los docentes conozcan el desarrollo funcional del cerebro, para favorecer aprendizajes significativos y de calidad en sus estudiantes, respetando sus ritmos y estilos cognitivos y potenciando sus talentos.

Estos descubrimientos entroncan directamente el aprendizaje con las emociones: no hay aprendizaje sin emoción positiva.

Por un lado, se han investigado las cualidades de una educación posmoderna, aquellos conceptos necesarios para educar a un niño actual en una sociedad tecnológica, por otro se ha analizado la importancia del cerebro en la conducta placentera o no del cerebro en los procesos de aprendizaje.

Punset (2008, p. 196) nos recuerda en su libro, *El alma está en el cerebro*: “El objetivo de una buena educación para los niños, para los adolescentes, e incluso para los adultos debería consistir en organizar las emociones de tal modo que podamos cultivar las mejores emociones y eliminar las peores”.

Los niños buscan vivir experiencias emocionantes. A veces les basta poco para crear un clima de emociones en el cual desarrollar su actividad lúdica. Por ejemplo, correr detrás de una pelota, jugar al escondite o infinidad de juegos y actividades que implican movimiento. Sin embargo pocos viven el aprendizaje académico como una experiencia emocionante. [...] A lo largo del siglo XX, la educación se ha centrado en el desarrollo cognitivo, en la adquisición de conocimientos. Las emociones han tenido poco espacio y, cuando lo han tenido, muchas veces han sido emociones negativas caracterizadas por el antiguo principio de “ la letra con sangre entra”. (Bisquerra, 2013, p. 5).

Bisquerra (2003, p. 8),¹⁶ en su artículo “Educación emocional y competencias básicas para la vida” nos conduce a que la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc. La palabra clave de la educación emocional es emoción. Por tanto, es procedente una fundamentación en base al marco conceptual de las emociones y a las teorías de las emociones. Lo cual nos lleva al constructo de la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples. De ahí se pasa al constructo de competencia emocional como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal

¹⁶ Rafael Bisquerra. Director del Postgrado en Educación Emocional. Universidad de Barcelona. Escribe el prólogo del libro de Begoña Ibarrola *Aprendizaje emocionante*.

y social. El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional. Hay que definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, estrategias de intervención, etc., para poder diseñar programas de intervención que van a ser experimentados y evaluados.

El autor pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal:

Existen múltiples argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención. (Bisquerra, 2003, p. 8).

Estas ideas son avaladas también por los pensamientos científicos de Xaro Sánchez, doctora en psiquiatría y coordinadora del Centro de Investigación y Estudios de Conflictología (CREC), especialista en neurociencia del arte visual.

La UOC creó un grupo de investigación pluridisciplinario con la intención de estudiar los conflictos desde diferentes perspectivas. Especialistas de distintas áreas del conocimiento (genética, sociología, economía, derecho, filosofía, pedagogía, psiquiatría o neurobiología) trabajan conjuntamente para definir y encontrar las causas del conflicto.

Sánchez (2011) comenta que hasta ahora la investigación en educación y en neurociencia se han mantenido separadas, sin puntos de encuentro, sin intercambio de resultados. Se entiende, como siempre, por la insistencia en mantener territorios profesionales, pero no se puede admitir su incongruencia por más tiempo. Necesitamos saber cómo aprenden los niños y las niñas para enseñar.

La articulación de conocimientos neurocientíficos y educativos implica contemplar que la emergencia de procesos cognitivos y emocionales durante el desarrollo, así como la posibilidad de influenciarlos a través de intervenciones específicas, podrían integrarse a los procesos de aprendizaje y enseñanza. Este campo de integración abre enormes posibilidades a la creación de herramientas útiles para la enseñanza y para alcanzar el pensamiento verdaderamente crítico en un mundo más abstracto y simbólico, ayudando también en el proceso de la creatividad.

Afortunadamente, ya se forman grupos pluridisciplinarios de trabajo en diferentes países del mundo. Sánchez (2011) comenta en su blog formado por padres, educadores y neurocientíficos, que intuyen “con certeza” que la neuroeducación puede aportar una información clave para solucionar algunos problemas del sistema educativo en cualquier parte del mundo.

Porque los resultados académicos nefastos no son un problema de unos cuantos gobiernos, si no un problema que parece global. En USA, la International Mind, Brain, and Education Society o el programa de Neurociencia y Educación de la Organization for Economic Co-operation and Development, la Initiative in Neuro-Education de la Facultad de Educación de la Universidad Johns Hopkins, el programa de neurociencia educativa de la Universidad de Cambridge en Inglaterra, el programa de investigación Mente, Cerebro y Educación de Japón dirigido por Hirokazu Tanaka, o el reciente programa fundado en neuroeducación de East Normal University de Shanghai o la organización Europea para la investigación en el aprendizaje (EARLI) que se reunirá en Zurich este mismo año 2015 para discutir sobre aprendizaje y cerebro, son algunos ejemplos de iniciativas internacionales para

promover la colaboración entre educadores y científicos del cerebro para desarrollar medidas basadas en la evidencia que informen y finalmente consigan transformar las políticas educativas, y por consiguiente aumentar la competencia de los futuros ciudadanos para adaptarse a las necesidades profesionales del siglo XXI (Sánchez, 2011, p. 1).

Sánchez (2015) participa como especialista en el Blog creado por el periódico *La Vanguardia* sobre neurociencia, reivindicando desde este medio la capacidad de la neurociencia para analizar el arte, y dialoga sobre el provecho que podría sacarse de la plástica en el campo de la docencia. En el blog, también ha hablado del provecho que podría sacarse de la plástica en el campo de la docencia. ¿No se ha explotado suficientemente esa vía?:

Creo que en España se ha utilizado poco, sobre todo si tenemos en cuenta que en otros países su uso es mayor y el beneficio que ha generado se ampara en estudios publicados, lo que nos permite aventurar que provoca un rendimiento mejor en el aprendizaje de los jóvenes. Aquí se comete el error de utilizar a la plástica sólo como asignatura, y no se aprovecha el lenguaje plástico en otros campos donde se podrían obtener beneficios. Si se explica la ciencia, ¿por qué no explicarla con el lenguaje plástico? Se puede utilizar lo que promueve el cerebro visual para aprender. En ocasiones, el profesorado se centra en demasía en la lectoescritura y no tiene en consideración que el cerebro tiene muchas otras vías de conocimiento, como el aprendizaje visual (p.1).

Sánchez (2015) solicita, en la entrevista, que se recurra a las tecnologías para el aprendizaje visual, y refuerza la idea de que trabajar en el aula con ordenadores y tecnología es el camino a seguir en la educación.

–Algunos centros empiezan a dar sus clases con ordenadores. ¿Es el camino a seguir?

–Puede serlo. Los ordenadores van muy bien ese sentido, ya que ofrecen al alumno una exploración visual y manual muy práctica. Como le decía antes, deberíamos dar el paso de utilizar el cerebro visual como vía de aprendizaje y aprovechar las ventajas que ofrece.

–Siguiendo con la docencia pero pasando al ámbito de la investigación, ¿cómo nos ve en ese apartado?

–Por desgracia, la investigación siempre ha sido en nuestro país una de las cenicientas en las inversiones llevadas a cabo por los políticos. Si se piensa es bastante ilógico, ya que los países que más avanzan son los que más invierten en ese sentido, aunque a pesar de ello se ha mejorado mucho en los últimos tiempos.

–Afortunadamente, creo que hemos terminado por adquirir un buen nivel de neurocientíficos a nivel estatal, con mucha motivación por parte de los investigadores y unas líneas de trabajo muy válidas.

–Una buena vía de promoción podría encontrarse en los medios de comunicación. ¿Se habla suficiente de ciencia en la prensa o cree que podría tratarse más?

–Como en el resto de la medicina, se habla cuando surgen noticias concretas, aunque honestamente creo que se podría sacar un provecho mayor.

–¿A qué se refiere?

–Básicamente a que, la neurociencia puede dar respuestas a muchas de las cosas que suceden en el día a día. Puede servir para comprender determinados conflictos sociales, y nos puede ayudar a encontrar explicaciones sobre la conducta humana. Cuando vemos determinadas noticias y nos sorprendemos sobre la sangre fría de una persona ante un delito concreto nos preguntamos que cómo puede ser posible que suceda algo así. La neurociencia tiene la capacidad de ayudar, de poner luz y encontrar respuestas a determinadas pautas de actitud (p.1).

Desde la perspectiva de la psicología positiva aplicada en la educación, Hervas, Sánchez, y Vázquez (2010) invitan a reflexionar sobre la importancia de lo positivo en este siglo XXI. Recuerdan el olvido de lo positivo en el siglo anterior, a pesar de los estudios y descubrimientos sorprendentes de numerosos científicos.

Los investigadores Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi son considerados los principales iniciadores de este nuevo enfoque.

Martin Seligman, profesor e investigador de la Universidad de Pennsylvania, fue uno de los pioneros en este ámbito de trabajo, desde que, en 1998, expuso su discurso de toma de posesión de su nuevo cargo como presidente de la Asociación Americana de Psicología. Martin Seligman, director del Departamento de Psicología, centro de estudios pionero en psicología positiva, diferencia entre tres tipos de vida feliz. Es un modelo descriptivo que propone tres vías para aumentar la felicidad:

- Vida placentera: Una vida donde se tienen todas las emociones positivas que se puedan tener y las habilidades para amplificarla.

- Vida de compromiso: Una vida en que el trabajo, la crianza de los hijos, el amor, el tiempo libre, es lo más importante.

-Vida significativa: Una vida en la que se conocen y se utilizan las propias fortalezas.

Una no es mejor que otra, simplemente son diferentes tipos de “vidas felices”. A lo largo de toda su obra, como por ejemplo en *Aprenda optimismo* (1991), *Niños optimistas* (1995), o *La auténtica felicidad* (2002), anima a sentar las bases de lo que él considera este nuevo movimiento de la psicología positiva, definido como el estudio científico de las fortalezas y virtudes que permiten a individuos e instituciones prosperar. Según su propuesta, el trabajo se centrará en tres ejes principales: Las emociones positivas (felicidad, alegría, buen humor, amor, elevación, fluir), los rasgos individuales positivos (optimismo, creatividad, gratitud, sabiduría, resiliencia), y las instituciones positivas.

La vida placentera está en la línea de las teorías hedonistas de la felicidad. Consiste en experimentar tantas emociones positivas como sea posible sobre el presente, el pasado y el futuro de la vida. Esta vía promueve el aprendizaje de habilidades para amplificar la intensidad y la duración de estas emociones agradables. Por ejemplo, algunas de las emociones positivas sobre el pasado son la satisfacción por lo realizado, la capacidad de cumplimiento, el orgullo y la serenidad. El recuerdo de estas emociones produce un estado de felicidad. Las emociones positivas sobre el futuro incluyen la esperanza, el optimismo, la fe y la confianza. El trabajo con estas emociones

relacionadas con el futuro puede contrarrestar los estados de pesimismo. Las emociones positivas relacionadas con el presente son la satisfacción derivada de los placeres inmediatos. El saborear sin prisas momentos placenteros aumenta la felicidad.

Dentro de este marco, la evaluación de estrategias o el bienestar de las personas con o sin problemas de tipo psicológico, ha sido una de las líneas más activas y a lo largo de la reciente historia de la psicología se han desarrollado decenas de estas intervenciones, aunque la mayoría de veces sin una constatación empírica de los resultados (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005).

Las intervenciones positivas son interesantes en la medida en que engarzan con un ideario y con todas aquellas intervenciones destinadas a promover el bienestar de la ciudadanía. Se piensa que las intervenciones tempranas en educación infantil y la unión de pensamientos será un buen comienzo para sostener la actividad educativa en progreso hacia un futuro tanto inmediato como prolongado en el tiempo.

Por su parte, Csikszentmihalyi, un investigador que llevaba bastantes años centrado en un concepto muy interesante traducido como “fluir” o “flujo” (*flow*), se ha entregado al estudio de los “estados de experiencia óptima”, que describe como esos momentos en los que uno se siente poseído por un profundo sentimiento de gozo creativo, momento de concentración activa, de absorción en lo que se está haciendo. En su libro explica cómo ese fluir puede ser controlado, incluso puede ser provocado, ajustando habilidades a retos concretos de la vida. Se trata de ceñirse a ser creativo y alcanzar lo genuino en calidad de vida.

Csikszentmihalyi (1990) se refiere a las experiencias óptimas que vive y siente la gente que se halla inmersa en una tarea artística o profesional muy intensa y muy

motivadora, durante la cual se producen estados alterados de la conciencia en los que se llega a perder la noción del tiempo, y de ello resultan experiencias plenamente satisfactorias, con un alto nivel de rendimiento y creatividad.

El psicólogo norteamericano Fordyce (1977) desarrolló y contrastó empíricamente una intervención dirigida al incremento del bienestar utilizando diseños experimentales controlados, donde se incluyeron los siguientes programas (Hervas, Sánchez y Vázquez, 2010):

- Programa educativo: Intervención esencialmente de carácter psicoeducativo, con contenidos de naturaleza de la felicidad, la experiencia de un estado de ánimo positivo y estilos de vida, rasgos y actitudes presentes en personas felices.

- Programa fundamental: En esta intervención se señalaban 9 actividades para incrementar la felicidad y cada día del periodo experimental se pedía al sujeto que seleccionara 3 de las 9 prácticas para aplicarlas.

- Programa actividades: En esta intervención no se recibía información específica, sólo se ayudaba a los sujetos a pensar en su felicidad y el tipo de actividades y situaciones que les producían satisfacción, para posteriormente diseñar listas personalizadas de 10 actividades que: a) normalmente les hacían felices, b) podrían hacer la mayor parte de los días, y c) normalmente no realizaban. En cada día del periodo experimental se les pedía a los sujetos que seleccionaran 3 de las 10 o más prácticas para aplicarlas.

Los resultados mostraron que para incrementar el bienestar se requería una actividad intencional sostenida, mientras que la intervención exclusivamente informativa no parecía tener efecto.

Fordyce (1977) diseñó un programa final basado en la intervención piloto que denominó: “Programas de los 14 fundamentales”. De los más de 10 contenidos fundamentales de la investigación, se enfatiza el primero: Mantenerse activo y ocupado, lo cual incluye:

- a) Actividades placenteras.
- b) Actividades físicamente demandantes.
- c) Actividades novedosas.
- d) Actividades en compañía mejor que en soledad.

De ahí se desprende la importancia de que el niño experimente la educación, o mejor dicho el aprendizaje, como un modo de vida positivo, una motivación efectiva en la que se reconozcan sus logros y resultados obtenidos, en la que pueda expresar sus intereses y sentimientos. En resumen, que los infantes en la escuela sientan el aprendizaje como una motivación intrínseca sobre la actividad que realizan, unido a las nuevas investigaciones en neuroeducación en las que se subraya la importancia de las emociones positivas para el logro del aprendizaje.

Desde el convencimiento de que la educación artística es una herramienta útil de aprendizaje emocionante, vamos a despejar incógnitas sobre el modo en que la neuroeducación puede ayudarnos en la educación a través del arte para educación infantil.

Damasio (2010), profesor de Neurociencia, en su libro: *En busca de Spinoza: Neurología de la emoción y los sentimientos*, estudia la comprensión de la neurología de

las emociones y de los sentimientos. Confirma la importancia de entender las emociones como vía de autoconocimiento.

Se considera este punto esencial para la enseñanza, tanto para el profesor como docente, que debe conocer sus sentimientos ante ciertas circunstancias para entender a los alumnos; como para los alumnos, ya que el conocimiento de la evolución de sus emociones desde temprana edad ayuda al autoconocimiento y a la comprensión de los demás y permitiría, incluso, la detección precoz de posibles problemas.

Para Damasio (2010), el cerebro constituye un órgano indisociable del resto del cuerpo, integrado mediante circuitos reguladores bioquímicos y neuronales, que relaciona el ambiente, como un conjunto, y la actividad mental surge de esta actuación.

En su libro, el autor da a entender cómo se forman las imágenes que percibimos, cómo se depositan nuestros conocimientos, cómo opera la memoria, cómo actúan los mecanismos reguladores de nuestra vida, y qué son las emociones y sentimientos. Afirma que:

Dilucidar la neurología de los sentimientos y de sus emociones antecedentes contribuye a nuestra opinión sobre el problema de la mente y del cuerpo, un problema fundamental para comprender quiénes somos. La emoción y las reacciones relacionadas están alineadas con el cuerpo, los sentimientos con la mente. En dicha comprensión está la clave para la formulación de principios y políticas capaces tanto de reducir aflicciones como de aumentar la prosperidad de las personas (Damasio, 2010, p. 13).

Damasio (2010), en su libro *En busca de Spinoza*, autor del siglo XVII, sobre el que apoya sus pensamientos, consideraba que los impulsos, motivaciones, emociones y sentimientos (un conjunto que él denominaba “afectos”) eran un aspecto fundamental de la humanidad.

La alegría y la pena constituyen, para Damasio (2010), dos conceptos prominentes en el intento de comprender a los seres humanos y de sugerir maneras en las que éstos podrían vivir mejor su vida. También propone que se podría estudiar cómo el cerebro aprende y memoriza pensamientos, incluso las reacciones emocionales a objetos y acontecimientos diversos, pero que los sentimientos que pueden distinguirse de las emociones siguen siendo esquivos. Los sentimientos continúan siendo misteriosos por siempre.

Y apunta que:

Uno de los principales aspectos de la historia del desarrollo humano se refiere al modo en que la mayor parte de los objetos que rodean nuestro cerebro es capaz de desencadenar una forma u otra de emoción, débil o fuerte, buena o mala, y puede hacerlo de manera consciente o inconsciente. Algunos de estos disparadores los ha establecido la evolución, pero otros no; por el contrario, nuestro cerebro los ha asociado con objetos emocionalmente competentes en virtud de nuestras experiencias individuales (Damasio, 2010, p. 57).

Es importante apreciar esta idea, ya que conecta esencialmente con los objetivos del presente estudio: proveer de experiencias competentemente emocionantes a través del arte para concluir hacia un aprendizaje emocionante. Si se logra conectar al niño de

infantil con procesos positivos y placenteros en el aprendizaje, se estará conectando al niño de por vida con el gusto por aprender e investigar.

Se intuye que esta tesis podría suponer un pequeño acercamiento desde el arte, partiendo de las teorías de neurocientíficos sobre cómo las vivencias dentro de un contexto social y cultural van formando nuestro cerebro. “El papel señalado para los sentimientos en la construcción de la racionalidad tiene implicaciones para algunos temas a los que nuestra sociedad se enfrenta normalmente, entre ellos educación y la violencia”. (Damasio, 2010, p. 283).

Lo que nuestro cerebro está percibiendo podría modificar sentimientos de anticipación del futuro para otras aproximaciones futuras de aprendizaje.

Damasio propone que las emociones y los sentimientos no son intrusos en el bastión de la razón. Cuando los artistas intentan razonar para justificar una obra es importante reconocer que las emociones y los sentimientos se hallan conectados a veces, para lo peor y también para lo mejor.

Está claro que el intento continuado de conseguir un estado de vida regulada positivamente es una parte profunda y definidora de nuestra existencia (Damasio, 2010, p. 39).

Cskszentmihalyi (1990), afín a esta idea, comenta en las páginas de su libro, *Fluir*, que las personas que dedican mucho tiempo al arte llegan a apreciar cada vez más los aspectos afectivos, históricos y culturales de la obra que están observando, y en ocasiones disfrutan más con estos aspectos, que con los puramente visuales.

Mora (2014) señala la importancia de la alegría como base de un buen aprendizaje.

El interés por conocer y crear puentes de entendimiento entre la neurociencia y la educación ha ido aumentando de forma acelerada en los últimos años. Reflejo de esto último ha sido el creciente número de publicaciones y editoriales en las más prestigiosas revistas científicas del mundo. (Mora, 2014, p. 13).

En la actualidad, numerosos neurocientíficos atienden y dotan de relevancia a las emociones en el aprendizaje. Mora (2014) señala, “que hoy se ha levantado un interés, sin apenas precedentes, por cambiar, innovar y mejorar la educación y la enseñanza teniendo como base los conocimientos sobre el cerebro”. Pero, ¿qué es la neuroeducación?

Mora nos confirma que el proceso cognitivo está fuera del alcance de la razón si no se implica emocionalmente el alumno: “Si hacemos atractivo el aprendizaje al niño y lo captamos emocionalmente, el niño estará motivado para aprender.” (2014, p. 13).

Mora (2014), autor de Neuroeducación, la presenta: La neuroeducación es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro, visión nacida al amparo de esa revolución cultural que ha venido a llamarse neurocultura. En el corazón de este nuevo concepto está la emoción. Este ingrediente emocional es fundamental tanto para el que enseña como para el que aprende. No hay proceso de enseñanza verdadero si no se sostiene sobre esa columna de la emoción, en sus infinitas perspectivas.

La neuroeducación aprovecha los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrándolos con la psicología, la sociología y la medicina, en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, como los pedagógicos de los profesores.

Es bien conocida la búsqueda de los maestros de nuevos medios educativos; incluso aquellos profesores reconocidos por sus prácticas docentes admiten que sería muy positivo que se les proveyese de los últimos hallazgos basados en hechos científicos sobre la emoción.

Neuroeducación significa evaluar y mejorar la preparación del que enseña, y facilitar el proceso de quien aprende (individualidad a cualquier edad). Según Mora (2014, p. 25):

Desde la perspectiva de la neurociencia, el binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro que, labrado a lo largo de muchos millones de años de proceso evolutivo, nos muestra que toda información sensorial, antes de ser procesada por la corteza cerebral en sus áreas de asociación (procesos mentales, cognitivos), pasa por el sistema límbico o cerebro emocional, donde adquiere un tinte, un colorido emocional. Y es después, en esas áreas de asociación, cuando, en redes neuronales distribuidas, se crean los abstractos, las ideas, los elementos básicos del pensamiento.

De modo que el procesamiento cognitivo, por el que se crea pensamiento, ya se hace con esos elementos básicos (los *abstractos*) que poseen un significado, de placer o dolor, de bueno o de malo. De ahí lo intrínseco de la emoción en todo proceso racional, lo que implica aprender y memorizar.

Los seres humanos no somos seres racionales a secas, sino más bien seres primero emocionales y luego racionales. Y, además, sociales. La naturaleza humana se basa en una herencia *escrita* en códigos de nuestro cerebro profundo, y eso lo impregna todo, lo que incluye nuestra vida personal y social cotidiana y, como he

señalado, nuestros pensamientos y razonamientos. Esa realidad se debe poner hoy encima de cualquier mesa de discusión sobre la educación del ser humano.

Es esta realidad la que nos lleva a entender que un enfoque emocional es nuclear para aprender y memorizar, y, desde luego, para enseñar. Y nos lleva a entender que lo que mejor se aprende es aquello que se ama, aquello que te dice algo, aquello que, de alguna manera, resuena y es consonante (es decir, vibra en la misma frecuencia) con lo que emocionalmente *llevas dentro*. Cuando tal cosa ocurre, sobre todo en el despertar del aprendizaje en los niños, sus ojos brillan, resplandecen, se llenan de alegría, de sentido, y eso les empuja a aprender.

Solo el que aprende bien sobrevive más y mejor. Seguir vivo en un mundo exigente (y el mundo vivo lo es), desde vivir en la selva hasta vivir en un mundo social duro y competitivo, requiere aprender, y aprender bien. El que no es capaz de aprender suele vivir menos, ya lo hemos señalado. Y aprender requiere inexcusablemente basarse en la emoción.

Mora comenta:

La Neuroeducación significa no sólo una aproximación a la enseñanza que ayude a potenciar y mejorar habilidades y talentos, sino también, y de modo importante, a detectar déficits en los niños a pie de aula que incapacitan o reducen sus capacidades para leer, escribir, o aprender determinada materia. Así como a prevenir, reducir o mitigar todas aquellas consecuencias de vivir en ambientes estresantes y negativos o de constante amenaza. (Mora, 2014, p. 29).

En las clínicas de los psicólogos, en los talleres de arteterapia, se rehabilita a niños en los que se han detectado problemas. El profesor formado en Arte y Neurociencia, se percibe, podría detectar en los procesos de producción creativa y expresiva síntomas tempranos.

En el colegio el maestro es el primero que tropieza con múltiples y diversos síntomas, trastornos y enfermedades que, aun asomando en la conducta de los niños de forma temprana y sutil, interfieren o adelantan que van a obstaculizar el proceso normal de aprendizaje. (Mora, 2014, p. 158).

La amígdala y los circuitos neuronales y otros circuitos de otras áreas del sistema límbico desempeñan un papel en la detección de señales de significado social y en particular, a través de las caras y sus expresiones de miedo, disgusto o preocupación. “Sin duda, tales expresiones de las caras del profesor y también de otros niños en el registro del cerebro del niño, en el día a día representan una función trascendente en la enseñanza” (Mora, 2010, p. 159).

En general, los profesionales de la educación se interesan por los hallazgos relativos al funcionamiento del cerebro, preferentemente los relacionados a la cognición y a diversos aspectos del comportamiento, tales como la incidencia de las respuestas de tipo emocional y el modo en que impactan en el aprendizaje y en el comportamiento social.

Queremos señalar la relación que guarda una educación visual temprana con procesos asociados al aprendizaje.

Hoy se sabe que en la visión, el desarrollo de los diferentes circuitos en la retina, el tálamo, y las numerosas áreas corticales que modifican diversos aspectos del mundo

visual, como las formas, el color, el movimiento, etc., se desarrollan como ventanas plásticas que se abren a tiempos diferentes con una duración de pocos meses. Tal plasticidad alcanza a todos y cada uno del resto de los sistemas sensoriales, pero también a otras funciones del sistema emocional, como las implicadas en los mecanismos de la curiosidad, emoción, atención, empatía, memoria, etc., lo que tiene implicaciones que claramente tienen que ver con los aprendizajes y la memoria. (Mora, 2014, p. 37).

Mora (2014) nos aproxima a los procesos de aprendizaje con algunas máximas: “No hay razón sin emoción”, “Sólo se puede aprender aquello que se ama.”

Por otra parte, aunar la mente, el corazón, el placer y el esfuerzo es una tarea imprescindible para la educación y el aprendizaje. Cuanto mayor sea el conocimiento del docente acerca del propio cerebro y el del alumnado, más éxito podrá experimentar en sus prácticas.

Es trascendental revisar las prácticas que suelen aplicarse en el aula, y lograr el compromiso de abandonar lo que resulta inefectivo o causante de dolor emocional en los alumnos para incluir aquellas prácticas compatibles con la forma en que el cerebro aprende, y que permiten disfrutar del aprendizaje para toda la vida.

Ibarrola (2014, p. 16) expone que:

Hacernos la pregunta sobre cómo aprenderá mejor el alumno que casi siempre está distraído nos abrirá la puerta a la innovación, pero también supone salir de la zona de comodidad en la que nos hemos acostumbrado a estar, en la que todos controlamos [...] la experiencia emocional es un ingrediente crucial del aprendizaje, por eso vamos a descubrir los mecanismos cerebrales que subyacen en este proceso

así como los efectos de las emociones y de los estados de ánimo sobre la memoria y la atención. Y las ventajas que supone un aprendizaje emocional social, el desarrollo de competencias emocionales tales como la conciencia emocional, la gestión de las emociones y otras.

Ibarrola predice que se avecina una transformación educativa, ratificada por importantes pedagogos, en la cual mente y corazón se educarían juntos, donde una sirva a la otra en aquel campo que le compete, y donde nuestras dos mentes, “la mente que piensa y la mente que siente”, como dice Goleman, trabajarían juntas para potenciar el bienestar de las personas”. Ibarrola (2014, p. 18).

Ibarrola (2014, p. 26) afirma que: “Pensamientos y sentimientos se encuentran íntimamente relacionados y ambos manifiestan la conducta que emitimos”. Para poder comprender el funcionamiento de estas dos mentes, tenemos que referirnos al concepto de Cerebro Triuno de McLean, director del Laboratorio sobre Conducta y Evolución Cerebral del Instituto de Salud Mental (Washington), quien dividió el cerebro en tres partes según su evolución filogenética, y desarrolló este concepto en 1970.

Según el investigador, el cerebro se divide en capas: la exterior, el neocórtex, constituye el área específicamente humana; en medio se halla nuestro cerebro de mamífero primitivo, el sistema límbico, sede de las emociones; y en lo más profundo del tallo cerebral encontramos el cerebro reptiliano, que rígido, compulsivo y ritualista, controla los impulsos atávicos.

A continuación se exponen cada una de las partes de este cerebro y para poder comprender sus posibilidades en el aula, y mejorar su funcionamiento en el entorno del aprendizaje.

A) Cerebro reptiliano.

Se trata de la parte más primitiva del cerebro humano y se encuentra en la zona más interior y profunda. Es instintivo y visceral. Se desarrollo hace más de 200 millones de años. Apenas ha sido tocado por la evolución y se encuentra en los reptiles prehistóricos. Está diseñado para manejar la supervivencia desde el sistema binario (lucha –huida) y realizar la primera evaluación instintiva sobre si hay que actuar o no.

El cerebro reptiliano aplica conductas genéticamente programadas y resistentes al cambio; vive en el presente, sin memoria ni pasado, incapaz también de proyectarse al futuro o hacer planes. Se puede decir que no piensa, ni siente, es pura impulsividad y responsable de conductas automáticas de supervivencia.

Este cerebro se expresa en primer lugar en la vida cotidiana, ante la necesidad de elegir o defender el territorio, y se identifica por cinco formas concretas de comportamiento: orientación, imitación, repetición, perseverancia o rutina, y disimulo. Su principal objetivo es evitar la sorpresa y lo inesperado, por eso impide el cambio y la evolución.

Los alumnos cuya conducta se rige mayormente por este cerebro suelen sentarse siempre en el mismo lugar, porque ello les aporta seguridad y control. Están físicamente presentes pero mentalmente ausentes. Si el profesor quiere “despertarles” debe ser cuidadoso, por que una entrada inesperada puede resultar contraproducente al favorecer una reacción violenta.

B) Cerebro mamífero.

También conocido como cerebro límbico, apareció hace 60 millones de años y con él las emociones. Se desarrolló de forma incipiente en las aves. Puente entre los dos

hemisferios cerebrales, se sitúa por encima del reptiliano conformando el “complejo cerebro instintivo-emocional”; ambos están involucrados en la evaluación de estímulos, aunque solamente utilizan el 5 por ciento de la información entrante, lo que a veces genera reacciones equivocadas e impulsivas.

Ibarrola (2014, p. 30) asegura que “Bajo la influencia de este cerebro los seres humanos reaccionamos sin distracción y establecemos una comunicación con una fuerte implicación afectiva”.

Se distinguen en el cerebro mamífero las siguientes partes:

–Amígdala:

Permite sentir rabia, miedo, placer, y conservar recuerdos anteriores emocionales de dichos sentimientos.

Genera emociones primarias, es muy categórica, y filtra la información que recibe de acuerdo a sus creencias. Por lo tanto, es responsable del autoengaño.

–Hipocampo.

Convierte los recuerdos a corto plazo en memoria a largo plazo. Esta estructura se ve muy afectada por el estrés, pudiendo dañar neuronas, y provocando la “pérdida de conocimientos” (alumnos que sufren estrés o están agobiados y no recuerdan lo que saben).

–Tálamo.

Es la parte más conectada al cerebro, y avisa a los sentidos, procesa las señales que llegan del universo sensorial y envía señales a las áreas específicas del cerebro.

–Hipotálamo.

Regula químicamente el ambiente interno del cuerpo (temperatura, niveles de azúcar, niveles hormonales y reacciones emocionales), a fin de mantener la homeostasis. Es el responsable de que fluya adrenalina cuando nos enfadamos y de que nos sintamos entusiasmados o desgraciados.

A la pregunta ¿Qué puede activar la amígdala de un alumno en el aula? responde Ibarrola (2014, p. 33): el miedo a equivocarse, ansiedad antes de un examen, desafíos inadecuados o excesivos, entorno inseguro, o desorganizado, consignas poco claras y objetivos poco definidos, el miedo al ridículo y las amenazas.

Un alumno de cerebro emocional es más sensible a los gestos y a las intenciones que a las palabras; manifiesta hipersensibilidad hacia la mímica, los comportamientos y las apariencias. Imagina, dramatiza, interpreta y siente emociones muy fuertes que lo condicionan. Impulsivo, habla de forma muy vehemente, muy deprisa y sin pensar lo que dice.

Pero este cerebro es el origen de las motivaciones, es donde se encuentra el “haz de recompensa”. Cuando este centro es estimulado, los animales repiten una y otra vez el gesto, la conducta. Se tiende a actuar para obtener gratificaciones y placer.

Este cerebro vive en el pasado. Es la memoria a largo plazo. Sirve de filtro, seleccionando lo agradable y lo desagradable. “Si el profesor consigue encontrar la clave de los afectos de sus alumnos, será capaz de desbloquear al que es más inhibido, que se pondrá a trabajar por sí mismo esperando mantener el lazo afectivo que ha creado.” (Ibarrola, 2014, p. 34).

C) Cerebro humano o neocórtex.

Los dos cerebros nombrados anteriormente han sido cubiertos por la corteza cerebral. Este cerebro existe también en algunos mamíferos pero con un nivel inferior de conexiones.

El lóbulo occipital se encarga de la percepción visual, entradas visuales, y el movimiento de los ojos.

El lóbulo frontal es de vital importancia en la regulación de las emociones. Se activa con la creatividad, el control de impulsos, asociación de palabras, asignación de significados a las palabras que escogemos, movimientos voluntarios, resolución de problemas, toma de decisiones y planificación. Rige la capacidad de resolver problemas personales e interpersonales.

El lóbulo parietal regula el tratamiento de las funciones sensoriales y lingüísticas superiores, atención visual, conciencia de las relaciones espaciales, reconocimiento de rostros, manipulación de objetos, integración de distintos sentidos, y todo lo que permite comprender un concepto.

El lóbulo temporal se encarga de audición, memoria, significado y lenguaje receptivo, comprensión de los lenguajes y los chistes, adquisición de recuerdos, memoria contextual y categorización de objetos. Permite también entender la metáfora. Entre sus funciones se encuentra la planificación, comprende lo que siente y coordina los movimientos, procesa los datos registrados por los sentimientos y permite asociar sentimiento a ideas, arte, símbolos e imágenes.

Así pues, siguiendo a Ibarrola (2014, p. 47): “Es necesario, pues, proponer una forma de trabajo educativo que tenga en cuenta las características funcionales del

cerebro de los alumnos, de forma que sea posible desarrollar estrategias de transmisión de conocimientos compatibles con la biología del aprendizaje”.

Se dice que los artistas y creativos tienen el hemisferio derecho más desarrollado que el izquierdo; según Ibarrola, los dos hemisferios no son entidades funcionales y anatómicas separadas, por eso el cerebro creativo no es sólo el hemisferio derecho, pues el estado de la creatividad genera una amplia red de conexiones en las que participan diferentes partes del cerebro, izquierda y derecha, inferior y superior.

Sometidos al debate sobre qué parte del cerebro domina en la creación artística, podemos concluir que el cerebro está compuesto por redes neuronales, con áreas funcionales que interactúan, y se compone de dos hemisferios que trabajan conjuntamente cada uno especializado en unos campos.

Para favorecer la buena utilización del cerebro, Ibarrola menciona algunas actuaciones del profesor con respecto a los niños:

El profesor ha de ser tolerante con las ideas de los alumnos, estar abierto a su manera de pensar tanto en la resolución de conflictos como en el trabajo y evaluación.

Debe estimular la imaginación del alumno, impulsarlo a anticipar.

Reconocer los puntos fuertes y débiles, comprender sus fallos e identificar las razones por las que se vuelven a repetir.

Hay que instaurar normas claras y concretas que permitan a los alumnos sentirse seguros, que excluyan y castiguen toda manifestación violenta y fuera de lugar.

Podemos concluir que el cerebro necesita, en términos generales, seguridad, placer y novedad.

II PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Capítulo 4. Descripción del trabajo de campo

Introducción

En este capítulo se recoge la presentación y descripción del desarrollo empírico que se ha llevado a cabo en este estudio. El trabajo de campo está basado en la realización de un proyecto de innovación docente basado en la Educación Artística Posmoderna. El proyecto está constituido por una serie de talleres artísticos basados en los recursos que el Arte Contemporáneo y los medios tecnológicos pueden ofrecer al profesorado de Educación Infantil.

La investigación es básicamente de corte cualitativo y se ha elegido para su puesta en marcha la *Investigación acción* y un recurso metodológico de investigación basado en la fotografía. Se ha apoyado en gran variedad de herramientas de recogida de datos: un cuestionario, entrevistas semiestructuradas, y las fotografías organizadas en series, básicamente fotoensayos y fotodiscursos, con la finalidad de establecer una narrativa visual de la experiencia.

A continuación, se explican los diseños de la muestra con los criterios de inclusión y el perfil de los profesionales participantes. Para más tarde detallar el proceso metodológico, seguido de la elaboración del cuestionario para evaluar la intervención del proyecto de investigación de esta tesis, estrategias y justificación de la propuesta.

Tras justificar la orientación metodológica de la investigación y los diseños de la muestra, se da una estructura organizada por talleres que han construido la disposición organizativa del proceso empírico.

4.1. Presentación de la propuesta

Desde el año 2011, los profesores del colegio de la Paz están desarrollando en la escuela un proyecto de trabajo a través del Arte contemporáneo como método de trabajo y formas de aprendizaje, donde se tengan en cuenta las emociones de los niños en su proceso educativo.

Los profesores de la Escuela de la Paz de Bigastro advierten de ciertas dificultades para llevarlo a cabo. Con la intención de no abandonar esta idea en próximos cursos, y desarrollar en el tiempo este modo de trabajo, que implica varias características como son conocimiento de conceptos, nuevas formulas no repetitivas de trabajo desde el arte, y que además se adapten al curriculum escolar del centro, demandan ayuda y proponen recibir un curso de formación inicial en educación a través del arte.

La doctoranda es requerida por el colegio en el año 2011/2012, como artista y educadora, para observar dicho problema y promover un curso inicial de formación para el profesorado.

A priori, el juicio de la investigación es un diagnóstico del problema. Para ello se analizan las actuaciones del profesorado de dicho centro. Como consecuencia se observó:

- Desconocimiento de los medios técnicos para trabajar el aprendizaje desde el arte.
- Desconocimiento sobre los recursos que el Arte contemporáneo puede aportar a la Educación.

- Aplicación de actuaciones basadas en una Educación Artística obsoleta y reduccionista concebida como clases de manualidades y no como procesos de pensamiento más propios del currículum posmoderno.

En el curso 2012-2013, se proponen un curso de formación más profundo.

Ante esa situación susceptible de cambio, se requiere una respuesta práctica para su realización en el curso 2014-2015. Se propone llevar a cabo una investigación-acción que promueva nuevos enfoques de actuación ante el diagnóstico del problema, como un aspecto no sólo local, sino extendido en la Didáctica de la Educación Artística en gran parte de las escuelas.

Ante la educación actual, se requiere una metodología interdisciplinar y global que atienda todos los factores necesarios para una educación de calidad y propuestas para el futuro.

Flecha y Tortajada (1999, p. 22) sostiene que:

La educación en la sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas, de tal modo que permitan participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. Si pretendemos superar la desigualdad que genera el reconocimiento de una determinada habilidad y la exclusión de aquellas personas que no tienen acceso al procesamiento de la información, debemos reflexionar en relación a plantear qué tipo de habilidades se están potenciando en los contextos formativos, y si con ello se facilita la interpretación de la realidad desde la perspectiva transformadora.

Al mismo tiempo, se plantea la posibilidad de impartir una educación artística como medio para potenciar el aprendizaje emocionante, pero se requiere además que se conozcan las funciones que la neuroeducación propone para que el aprendizaje sea significativo y emocionante.

Otro problema que se planteó en la escuela es la ausencia de conocimientos básicos sobre las necesidades funcionales de la neuroeducación, para promover un aprendizaje placentero en el que las emociones sean un factor considerable en el proceso de adquisición de lo cognitivo, en la educación. Esta ciencia propone herramientas de actuación que contemplen las necesidades funcionales del cerebro de los alumnos, para promover un aprendizaje emocionante. Y para que la emoción se vincule al aprendizaje, se intentó analizar qué medios artísticos y técnicas enlazan el aprendizaje con las propuestas actuales de la neuroeducación.

En las conclusiones, se prevé resolver que el arte contemporáneo a través de un proceso de trabajo por proyectos, diseñado por una especialista en Bellas Artes, es una herramienta útil para promover: 1º El placer: Que los niños sean felices trabajando, investigando y aprendiendo. 2º La seguridad: Que el niño encuentre un lugar seguro para ser libre y creativo con sus propuestas, abandone el temor a no poder superar sus dificultades, y conozca medios innovadores de representación, comunicación y aprendizaje.

Se prescribe la educación artística posmoderna (arte contemporáneo y fotografía), a través de proyectos desarrollados por una artista visual como recurso ideal y beneficioso en la formación holística, tanto del alumnado como del profesorado. Se

intentará mostrar un sistema factible y eficaz para el desarrollo de una educación a través del arte apropiada a las necesidades del siglo XXI.

4.2. Aspectos metodológicos y enfoque de investigación aplicado

La artista investigadora, tras la observación y reflexión del problema de caso, que evidenció en su práctica profesional, propone llevar a cabo una investigación planteando la hipótesis de trabajo. Se percibe la educación artística a través del arte contemporáneo como una herramienta útil de aprendizaje emocional en el tramo educativo de Infantil.

La finalidad del estudio implicó dos tipos de metodología:

4.2.1. Investigación documental:

La principal finalidad de la investigación documental ha sido profundizar y desarrollar el conocimiento del problema de estudio y enriquecer con el rastreo bibliográfico conceptos relacionados con la Educación a través del Arte Contemporáneo en la etapa Infantil. Se ha sustentado en cuatro ejes temáticos que han ayudado a contextualizar las bases del trabajo empírico posterior. Estos ejes son:

- a) Antecedentes teóricos de Educación a través del arte posmoderno.
- b) Importancia de la fotografía y los medios informáticos en los procesos de comunicación, expresión, representación y aprendizaje en el aula de educación infantil.
- c) Las actuales investigaciones en neuroeducación como novedad pero afianzadas por importantes neurocientíficos.
- d) El arte contemporáneo, artistas reconocidos y la fotografía como referentes para el diseño del taller.

Tras un rastreo documental, las aportaciones realizadas en el marco teórico han sido extraídas de:

En cuanto al eje temático: a) Antecedentes teóricos de Educación a través del arte posmoderno; se exponen los fundamentos de figuras como Fowle (1795), Mann (1843), Dewey (1934), Loris Malaguzzi (1950). Se revisan pensamientos e ideas de la segunda mitad del siglo XX con autores como Rogers (1960), Arnheim (1970), Bruner (1972), Lowenfeld (1987), Francesco De Bartolomeis (1994), Eisner (1995), Hernández (2000), Damasio (2006), Feedman (2006), Bamford (2006), Hoyuelos (2009), López-Martínez (2009), Acaso (2009) y Abad (2008), Flores (2012), Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2013.

b) En cuanto a la importancia de la fotografía y los medios informáticos en los procesos de comunicación, expresión, representación y aprendizaje en el aula de educación infantil, se destacan autores como Dewey (1977), Guasch (1979), Weber y Mitchell (2004), Freedman (2006c), Ramírez, Guarinos, y Gordillo (2009), Martínez-Salanova, (2011), Baer & Schnettler (2013), Costa y Busó (2014), Rigó (2014), Roldan y Marín-Viadel (2014). También los proyectos realizados por Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla desde noviembre de 2008, Equipo de Educación Infantil Colegio Público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta, 2004, (InnovArte Educación infantil, 2011), Rubio Navarro (1996-2015), e instituciones como UNESCO (1951) y La OCDE (2008).

c) En las actuales investigaciones en neuroeducación como novedad, pero afianzadas por importantes neurocientíficos, se enfatizan las ideas de: Wukmir (1964), Cerdá (1975), Ferr y Russel (1984), Csikszentmihalyi (1990), Cholíiz (1995), Reeve

(2000), Bisquerra (2003), Seligman, Steen, Park y Peterson (2005), Costa y López (2008), Punset (2008), Ordoñez & González (2014), Villanueva y Górriz (2014), Avia (2008), Sánchez Hernández (2009), Hervás Sánchez y Vázquez (2010), Mora (2014) e Ibarrola (2013), Sánchez (2015), e instituciones como UNESCO (2006) y La OECD (2008).

Las principales bases de datos consultadas han sido:

FONDECYT. Bases de datos. Base de datos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT), desde 1982 hasta la fecha. Se incluyen proyectos relacionados con el ámbito educativo.

UNESDOC/UNESBIB. Base de datos que permite acceder a la descripción bibliográfica y/o al texto completo de documentos de Documentos y publicaciones de la UNESCO, así como Publicaciones y recursos online de otros organismos e instituciones.

RED DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica.

REDINED: Red de Bases de Datos de Información Educativa creada en 1985 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Comunidades Autónomas.

DIALNET: una de las mayores bases de datos de contenidos científicos en lenguas iberoamericanas que integra el mayor número posible de recursos, buscando el acceso a los textos completos de los mismos, apostando claramente por el acceso abierto a la literatura científica.

INTERSEDES: Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica.

4.2.2. Investigación de campo

La investigación documental evidenció que en el contexto español no existen proyectos educativos en el tramo de la Educación Infantil basados en una educación posmoderna a través del arte contemporáneo, y a su vez enriquecida con las novedosas teorías de la educación neurocientífica. Tras observar esta importante laguna, se eligió buscar la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos en el marco teórico para observar qué consecuencias prácticas pueden surgir de su aplicación en un contexto real.

El trabajo de campo es un diseño de investigación empírica de tipo no experimental de carácter exploratorio-descriptivo, por ser un estudio novedoso y con la finalidad de sugerir una base en investigaciones futuras sobre la misma temática, que requieran mayor nivel de profundidad.

Es un estudio transversal, que produce una fotografía instantánea de una población, y se ha llevado a cabo en un periodo temporal de un año.

El enfoque de trabajo es cualitativo ya que su objetivo es el descubrimiento y la descripción de las cualidades de un fenómeno en un contexto educativo real. Es de carácter inductivo y holístico. Más que probar teorías, lo que se pretende es generar otras nuevas. No está sujeto a reglas estrictas en su desarrollo, sino que es eminentemente intuitivo.

Ya no se trata de buscar semejanzas o establecer relaciones en función de lo que puede revelarse como parentesco en el objeto de estudio; más bien, el propósito

fundamental de investigar es conocer la realidad para luego interpretarla, según la lógica de cada ambiente particular (Vargas, 2013, p.5).

La investigación está orientada a la aplicación de un método de trabajo de Investigación-Acción, ya que la participación de la muestra implicada ha sido directa y en el propio terreno escolar. Se ha elegido este enfoque metodológico ya que, según Castro (2010), reúne las características siguientes:

- Debe ser desarrollada con la participación directa de sus actores que viven sus problemas.

- Debe ser una investigación en el propio terreno, no en un laboratorio.

- Es importante percibir y evaluar las actitudes y compromisos de los actores antes y después del proceso investigativo. (p. 89).

En palabras de Kemmis y McTaggart (1998, p. 42), “la investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas”.

Es decir, lo que se pretende con la intervención de la investigadora, en un contexto educativo concreto, es una acción temporal que lleve a una mayor comprensión del problema de investigación planteado, para intentar enriquecer sus prácticas educativas con los recursos y métodos que una Educación Artística Posmoderna basada en el Arte Contemporáneo puede aportar en la etapa de Infantil.

La investigación-acción se presenta en este caso, no sólo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo, de una realidad

que no está dada, sino en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, y donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora (Colmenares y Piñero, 2008, p. 104).

Dentro de las modalidades de Investigación-Acción¹⁷ propuestas por Kemmis y McTaggart (1998), se ha elegido la Investigación del Profesor, donde el trabajo de campo aplicado permita a los participantes describir y explicar sus acciones y situaciones cotidianas. Los problemas se observarán desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos y sólo será eficaz a través del diálogo libre de obstáculos. El diálogo que se establezca tanto con el lenguaje verbal como con el visual ha de estar libre de trabas entre investigadora/participantes del contexto escolar elegido.

Elliot (2002, p. 5) muestra en sus teorías de qué se trata la investigación-acción:

La investigación-acción en comparación con las que denominó deliberadora y evaluadora, constituyen tres diferentes modos de reflexión práctica. “Lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes adscriben. He ahí por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción. (...) La investigación acción se describiría como “reflexión relacionada con el diagnóstico”. La investigación de evaluación, que suelo describir como "reflexión relacionada con la respuesta" porque se centra en la implantación de la respuesta escogida y las consecuencias esperadas e inesperadas que van haciéndose dignas de consideración.

17 Investigación del profesor, investigación acción- participativa e investigación acción cooperativa.

Además de los rasgos de investigación-acción, hay que destacar que el estudio se sustenta a su vez en la investigación basada en la imagen, y dentro de esta modalidad se ha elegido una propuesta metodológica sobre fotografías en la investigación educativa.

A partir de las investigaciones acerca del valor social y personal del arte de mediados de siglo XX, comienza a aparecer una visión nueva de lo que aportan las imágenes y las técnicas fotográficas como método científico.

Alonso-Sanz (2011) nos conduce a la idea de la instantánea como forma de retentiva, memoria, recuerdo, como manera de congelar tiempos llenos de belleza y emotividad transmitidos de forma estética al espectador.

Jiménez (2012) analiza la fotografía como exploración. Las actividades giran en torno a la observación, experimentación, acción y recogida de datos a través de la fotografía, pero también se procederá al diálogo y revisión de las imágenes tomadas.

La investigación basada en la fotografía como forma intrínseca, es decir, cuando las fotografías son producto del arte como pensamiento, nos remite mucho más allá de lo que se ve en la fotografía. El objetivo sería que las imágenes constituyeran modelos

válido de representación del conocimiento; segundo, porque son capaces de organizar y demostrar ideas, hipótesis y teorías de modo equivalente a como lo hacen otras formas de conocimiento; y tercero porque proporcionan información estética de dichos procesos, objetos, actividades. (Roldan, 2012, p. 42).

Para el trabajo de investigación visual, a través de la fotografía, según Marín y Roldán (2012, p. 87):

En las investigaciones educativas, cuando se trabaja con metodologías basadas en las Artes Visuales, podría ser útil que las imágenes visuales estuvieran organizadas por Series Fotográficas preferiblemente Fotoensayos, FotoDiscursos, porque estos son modos de pensamiento fotográfico que requieren normalmente una intención y un plan de trabajo propio de los procesos investigacionales, y porque con ellos es posible lograr interpretaciones y explicaciones visuales de los temas y problemas educativos. (Marín y Roldán (2012, p. 87).

El material fotográfico suelen ser imágenes elaboradas por los sujetos implicados y participantes en la acción; pero también se pueden emplear imágenes que el propio investigador ha realizado. Con una estructura narrativa y argumental se utilizan algunas técnicas de metodología sobre fotografía. Se explorará, por talleres a partir de unas bases teóricas y de propuestas, un campo determinado relacionado con una práctica artística fotográfica basada en la narrativa. Se propone, así, un estudio transversal de la narración visual dentro del arte contemporáneo, de la fotografía y el curriculum escolar.

Se procura resaltar la capacidad de la fotografía como relato visual, explorando su gran potencia narrativa: la de generar pensamiento.

4.3. Técnicas de recogida de datos

Las herramientas utilizadas para llevar a cabo la investigación-acción han sido:

4.3.1. La observación

Desde la perspectiva adoptada por la doctoranda, fueron aplicadas dos tipologías de observación basadas en:

-Observación participante.

En algunos talleres la investigadora se integraba al grupo, aportando creaciones realizadas por ella, igual que los niños, y atendía a las respuestas verbales y no verbales de éstos. La interacción entre la doctoranda y las actuaciones de los niños observados es completa; se realizó cuando se requería contrastar directamente las ideas y observaciones de los niños ante las propuestas.

-Observación no participante.

Se observaba lo sucedido, por ejemplo la manera en planteaban los talleres las profesoras, si se aplican o no las condiciones para que los niños respondieran adecuadamente, cómo respondían los niños ante las propuestas (con alegría, miedo, esfuerzo, etc.). La investigadora no se integraba para no influir en lo observado, ni en la actuación de la profesora, ni de los niños. Se buscaba un comportamiento neutro para concentrarse en la tarea de observar atentamente lo que sucedía. Para la observación no participante se aplicaron:

-Registros multimedia:

- Técnicas fotográficas que permitían un análisis detenido y profundo de determinados sucesos una vez que había transcurrido el taller. Proporcionó ilustraciones y facilitó la evocación de hechos.

- Vídeos: Permitieron registrar la imagen y el sonido, con la ventaja de captar el movimiento, importante sobre todo en talleres en que la involucración del cuerpo es fundamental.

- Registros narrativos: Reflejan eventos conductuales tal y como han ocurrido intentando describir la conducta de forma objetiva.

- Anecdóticos: Relato descriptivo de episodios o anécdotas significativas vinculadas a un suceso descrito a través de una observación (anotar lo que se ve).

Pero para obtener una información más exhaustiva, requerida para los fines de la investigación, se optó por la realización de entrevistas a las profesoras que a continuación se detallan.

4.3.2. La entrevista

El tema de la entrevista ocupa un lugar muy destacado dentro de las técnicas aplicadas de recogida de datos porque sirvió para:

- Realizar grupos de encuentro personalizados y presenciales con la muestra escogida de profesoras. Las reuniones se realizaban antes y después de los talleres. A priori, para presentar y exponer los temas tanto a cada profesora del aula como en reuniones de grupo. Se pretendía que las profesoras reflejasen los datos observados en los talleres lo más objetivamente posible, y aclarar dudas que surgieran. Los encuentros

después de los talleres se llevaban a cabo para realizar las entrevistas y comentar aspectos sobre la puesta en marcha de los talleres y lo sucedido en los mismos.

Se aplicaron dos tipos:

a) Entrevista no estructurada individual y de grupo: es la técnica que se aplicaba antes de la realización de los talleres, utilizando preguntas abiertas en forma de conversación. No se empleó ningún formulario estandarizado para permitir nuevas direcciones de actuación que pudiesen enriquecer la investigación. Dichas entrevistas se organizaron teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

-Conocimiento previo y toma de contacto personal con la muestra entrevistada.

-Aspectos para la organización de los talleres. (Metodología a seguir, temporalización, recursos espaciales, materiales y humanos disponibles, etc.).

La investigadora recogía datos relacionados con: problemas, ideas, propuestas y necesidades de las profesoras en torno al tema de investigación. El objetivo fue que la muestra de profesoras entrevistadas aportase información lo menos sesgada posible. Para ello, se creó un clima de confianza y facilitador para la comunicación. Se estableció una narración autobiográfica de las profesoras acerca de sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, metas, actitudes, etc.

b) Entrevistas no estructuradas. Con la información recogida tanto en el marco teórico como en las entrevistas no estructuradas con las profesoras, se realizaron una serie de guiones que sirvieron para el diseño de las entrevistas estructuradas: tres entrevistas centradas en la evaluación de los talleres artísticos realizados en torno a tres temas principales:

- Educación postmoderna y arte contemporáneo (Anexo 2).
- Uso de los medios tecnológicos y la fotografía (Anexo 3).
- Neuroeducación y psicología positiva (Anexo 4).

Las tres entrevistas semiestructuradas se realizaron para que las profesoras pudiesen realizar la evaluación de los talleres e intentar, con la información obtenida, contrastar si los fundamentos teóricos propuestos como aprendizaje emocionante a través del arte contemporáneo, se aplican en dichos talleres.

4.4. La muestra

Los talleres de arte contemporáneo enmarcados en el proyecto se diseñaron inicialmente para una muestra representativa de niños/as de Infantil en La Paz de Bigastro, donde se llevaba a cabo una formación a través del arte contemporáneo y las emociones.

Las estrategias muestrales aplicadas fueron:

- El muestreo por conveniencia: Ya que la doctoranda está familiarizada con el equipo directivo y de profesorado, lo que facilitó el proceso de inmersión en las aulas con el alumnado y los permisos de los padres/tutores.
- El muestreo de casos típicos: Ya que se seleccionó un contexto cuya característica común era la necesidad, por parte de la demanda de las profesoras participantes, de incorporar en su práctica docente estrategias propias de la Educación artística posmoderna, del arte contemporáneo y la neuroeducación. Este hecho permitió conocer su propia realidad desde dentro.

La muestra participante global del proyecto fueron: 10 profesoras tutoras de los grupos participantes en la muestra: una coordinadora de taller junto con la directora del centro y una profesora de música que colaboraba en la ejecución de talleres.

Los alumnos participantes se distribuían de la siguiente manera: 250 niños de Infantil distribuidos en los siguientes grupos de edad: 75 de 5 años; 75 de 4 años, y 50 de 3 años. Participaron los padres, 10 profesoras de aula, y 30 profesoras de curso de formación para profesorado.

Durante la ejecución del proyecto se organizaron 10 grupos de trabajo compuestos por 25 niños cada grupo. Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2014-2015, cada grupo realizó un taller con una periodicidad quincenal. Y a su vez la profesora, cuando estimaba oportuno, dividía a los niños en grupos de 6 participantes.

La duración de cada sesión de taller se estima en una hora, pudiendo ocupar algunos talleres varias sesiones a lo largo de la semana, y ser modificado el tiempo de ejecución según las necesidades de los niños. Se pusieron en práctica durante los días lectivos (de lunes a viernes). Cuando las circunstancias lo permitieron también se llevaron a cabo actividades de refuerzo los fines de semana, con tareas para que los padres y familiares colaboraran en los talleres.

Desde el comienzo del programa, todos los participantes mostraron una gran motivación hacia los recursos que ofrece el arte contemporáneo como herramienta de aprendizaje. El interés generado dio lugar a una labor de información y difusión del proyecto por diversos medios de comunicación de la ciudad, y a la figura autoridades

locales, con la finalidad de dar a conocer la labor de aprendizaje innovador llevado a cabo en el centro educativo.

Como medio preventivo para favorecer la integración educativa de sus niños, la coordinadora y la artista (cuando ésta no era la directora del taller), pasaban por los talleres cuando se ejecutaban para resolver incidencias y observar su funcionamiento.

La repercusión informativa supuso la demanda e incorporación de cursos de formación dirigidos a profesorado de Educación Infantil de toda la provincia de Alicante, docentes de la colegios de infantil y primaria, incluso participó algún educador de centros sociales y directores de centros educativos.

4.5. Diseño de la intervención.

El mundo del arte es complejo y está tan íntimamente relacionado con todas las materias, historias, pensamientos y teorías, es tal su riqueza de contenido, que abogamos en esta tesis por seguir en una línea de concreción. Dirigir nuestra mirada desde un punto de vista específico de la utilización del arte en la enseñanza multidisciplinar, mostrando que por sus propias características, se depende del contexto cultural en donde se actúa para entender la educación artística en este siglo, que necesita más que nunca personas creativas y aprendizajes efectivos y emocionantes.

Para intentar llevar a la práctica este proyecto de innovación educativa a través del arte contemporáneo, se relaciona desde su conexión de interdisciplinariedad con todas las áreas del aprendizaje, utilizando una metodología de Proyectos de trabajo como artistas y de investigación- acción por parte de los niños.

Puesto que los profesores desempeñan un papel fundamental a la hora de impartir dicha formación, dedicamos unos capítulos en la parte empírica como guía del

desarrollo profesional práctico. Es decir, nombramos el tema, objetivos, contenidos de dicho proyecto. Y desarrollamos un cuadro con la estructura de acciones tanto del alumno como por del profesor en el proceso de enseñanza. Queremos que quede muy claro que este esquema no es rígido ni se debe seguir al pie de la letra, sino que está diseñado como guía de las actuaciones que se han dado en estos talleres.

En esta primera parte, se trata de resumir la función de la fotografía como manera de narración de hechos y acontecimientos:

1ª En primer lugar haremos un ejercicio visual introductorio que cuenta con pequeñas anotaciones bajo las fotografías, a modo de cuaderno de campo donde la doctoranda va anotando qué sucede y para qué se toma esa foto. Se señalan potencialidades de la fotografía, analizando funciones para la comprensión del proceso.

2ª La segunda expondrá la descripción del contenido del taller y la narrativa fotográfica.

-Para poner en práctica este proyecto se parte de una posición de salida, dar a conocer qué es el arte y el trabajo del artista en el colegio.



Imagen 1. Fotografías de primer contacto de la doctoranda con los niños/as en el colegio La Paz. "El oficio del artista". Tomada por las profesoras en el curso 2012/2013.



Imagen 2. Fotografías de los niños interesados por la escultura y la talla en piedra se les presenta el posicionamiento del arte como concepto y pensamiento, indicándoles que la técnica varía según la idea que quieras transmitir ya sea pintura, escultura, fotografía social, etc. Experiencia realizada en el curso 2012/2013.

Utilización de las imágenes para indagar los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Hamilton, 2006; Roldan y Marín –Viadell, 2012). Utilización de la fotografía para describir, analizar, e interpretar los procesos y actividades educativos artísticos (Barone y Eisner, 2006; Roldan y Marín -Viadel, 2014).

También las fotografías se toman con distintas intenciones:

a) Según intención (necesidades expresivas o productivas), se trabajará en cada uno de los talleres desde la fórmula de la definición disyuntiva que interesa en cada momento, siempre ligada al curriculum escolar del centro donde se proyecta.

b) Según su efecto (experiencias estéticas y emocionales, y/o de aprendizaje).



Imagen 3. Las fotografías puede ser utilizada para indagar en problemas relacionados con la enseñanza, como testigo de experiencias artísticas y de estados emocionales de los niños. Curso 2014/2015.

C) Según el producto que se quiera conseguir



Imagen 4. Fotografías de talleres. Land art y Paisajes de agua, contacto del niños con su tierra. Curso 2014/2015. La Fotografía queda como objeto de la obra como recuerdo de lo acontecido.

Cuenta resumen de un proceso y resultados.



Imagen 5. La Fotografía deja la huella de la acción, espejo de experiencias lúdicas .

Existen grandes debates sobre si la educación artística sirve sólo para apreciar el arte o si es útil por sus valores intrínsecos, conocimientos, habilidades; o como medio para potenciar habilidades de aprendizaje para otras materias.



Imagen 6. Fotografía realizada por los niños del colegio de la Paz de Bigastro. Detalle de una de las piezas construidas por los niños para la instalación artística referente al taller nº5. Instalación artística y cuidado medioambiental. Cambio climático y estados del agua.

En este proyecto se plantea si el niño será capaz de representar de manera simbólica las ideas, si es capaz, desde infantil, de otro modo de representación.

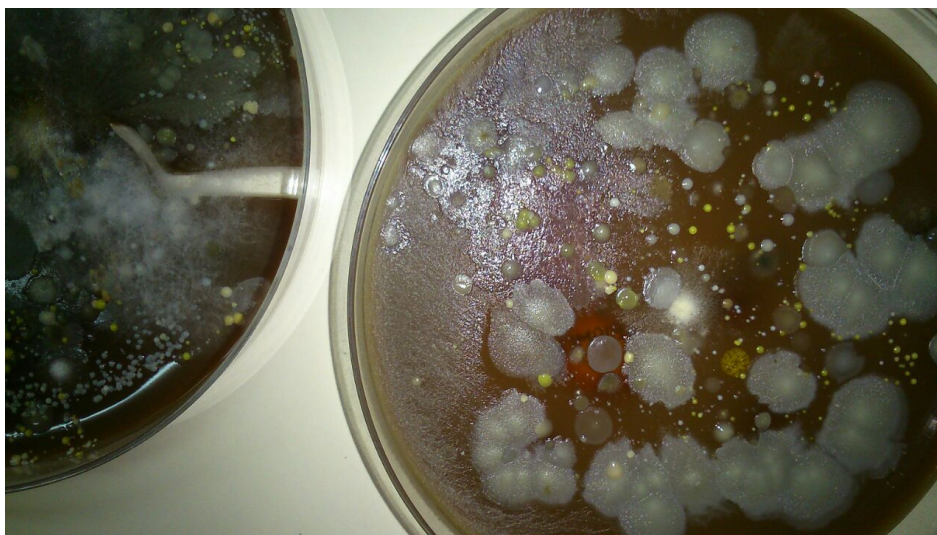


Imagen 7. Niños del colegio 4-5 años. Fotografías de paisajes de vida realizadas por los niños de infantil.

Alumnos, maestras y artista colaboran e interactúan y, en ese accionar conjunto, surge el conocimiento. En el proceso está presente la influencia del contexto socio-cultural en el que se producen los hechos.



Imagen 8. Fabiola A. (2014). Fotografía tomada a una de las fotos del tablón de anuncios recordando una excursión a una imprenta. Fotografía como recuerdo de hechos felices vividos.

La fotografía como recurso

La herramienta utilizada es la técnica fotográfica porque forma parte de la cotidianeidad. En lo doméstico, a través de cámaras digitales, cuando se viaja, en los cumpleaños e incluso con la moda de los móviles, se hacen selfies. Pero la fotografía ha sido infrautilizada en el aula, y sobre todo en Infantil, lo que la vuelve una técnica novedosa a pesar de existir hace más de cien años.



Imagen 9. Fotografías tomadas por niños de infantil de 4-5años. Es un recurso muy natural para ellos, no les resulta extraño y se divierten.

También se puede decir que desde la popularización de la fotografía digital, se vuelve un medio más asequible, por la facilidad de obtenerla y su inmediatez en imprimirla y presentarla en la pantalla digital.

Conectar con la fotografía el entorno físico y emocional fue el objetivo de este proyecto como recurso, ya que para ellos coger el móvil y hacer una fotografía es una acción cotidiana, y les resulta divertido.

Trabajar en grupo y con el collage y la cámara reduce el miedo al error, porque el objetivo no es competir o ganar sino actuar, expresar ideas y compartir con los miembros del grupo, con los compañeros, y posteriormente con la sociedad en una exposición, lo que les anima y gratifica.

Recordemos que aunque en algunas actividades partimos de técnicas artísticas tradicionales, como la pintura, o el collage, concebimos que la educación artística no son manualidades, sino que a través del arte apostamos por una técnica que ayude a la expresión del pensamiento crítico y creativo, y a la comunicación y expresión simbólica de emociones, tanto al observar como en la producción de la imagen.

Una persona que elige algo por cualquier razón, y está rechazando cierta información, es una persona que ha analizado la situación y decide, lo cual le posiciona en el proceso de investigación, ya desde los primeros años de escolarización.

El papel del alumno se concibe como un juego de rol y se plantea como “un investigador de campo”, “un reportero gráfico de sucesos y acontecimientos que ocurren a su alrededor”, observando, captando imágenes significativas para luego utilizarlas en su aprendizaje, clasificando, seleccionando, reflexionando y comunicando a través de la fotografía.



Imagen 10. Fotografías tomadas por niños de infantil (años, 2014/2015)

Detalles de fotografías que pueden ser instrumento para mostrar determinados factores, actitudes y aptitudes de los niños.



Imagen 11 Fabiola Andreu (2015). Presentar y discutir hipótesis.



Imagen 12. Fotografía muestra del proceso. 1 Se puede analizar a través del resultado final. Detalles de las obras realizadas por los niños en el taller pintura gestual.



Imagen 13. Fotografía muestra del trabajo final. 2014/2015

. Conocimientos básicos para el proceso didáctico de enseñar y aprender

Interacción con el medio ambiente. Interviniendo temprano.

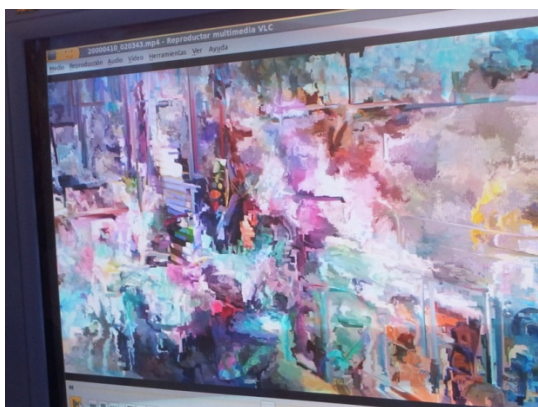


Imagen 14. Fabiola A. (2015). Fotografía del detalle de una de las piezas del taller cuidado medioambiental. cambio del estado del agua.

Desarrollar: El pensamiento abstracto

Los códigos heredados a lo largo del tiempo por los que aprender y memorizar son consecuencia de la activación de los procesos que genera la curiosidad y la apertura de la atención al espacio abierto, a todo aquello que es útil y sirve a la supervivencia. Con el juego, el niño adquiere habilidades y capacidades a través de los cambios que se

producen en el cerebro. Las sensaciones, percepciones y experiencias serán los futuros cimientos del aprendizaje abstracto.



Forma de conocimiento, no son meros contenedores transparentes sino contenidos. Roldan, 2014.

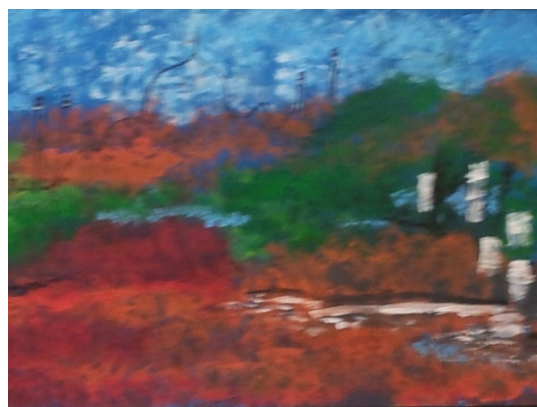
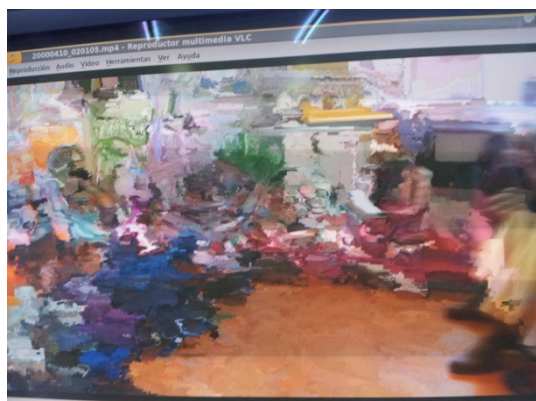


Imagen 15. Fotografías captadas por niños de 5 años percibiendo la abstracción de la imagen en la pantalla del ordenador, cuando la imagen se pixela. Proceso de preparación para la actividad artística "entender la abstracción"

Conceptos cognitivos básicos

Lo que los padres ignoran es que aprender bien requiere en esos primeros años un instrumento básico que se resume en espontaneidad, el placer, el juego entre lo motor sencillo y lo sensorial directo (Mora , 2014, p. 131).



Imagen 17. Fabiola Andreu . Enero 2015. Los niños tocan , comparan , se divierten en la instalación del cambio climático, los estados del agua.

Programando Alegría: Emoción. Planteamiento lúdico del Arte

El binomio cognición-emoción es indisoluble, significa interacción con el mundo. Es también el medio de comunicación más poderoso que existe. Los sentimientos son los procesos que nos llevan a conocer las emociones y encontrar los sentimientos de bienestar. Todo aquello que conduce a la adquisición del conocimiento.



Imagen 18. Fotografía tomada por los niños de Infantil. Placer y la Experiencia (años 2014/2015)

Incitar a la curiosidad

Es importante tratar de inyectar curiosidad a los niños y fomentar la disposición a aprender. Se puede comenzar la clase con algo provocador, sea una frase, una imagen o un pensamiento.



Imagen 19. Fotografías del vídeo Banksy, en nueva york. Alquiló un camión de transporte de ganado y paseó con él por las calles, sustituyendo los animales reales por otros de trapo que gritaban, sabedores de su trágico destino. <http://www.theguardian.com/artanddesign/video/2013/oct/13/banksy-sirens-of-the-lambs-cuddly-toys-slaughter-video>

2º Presentar un problema cotidiano. 3º Crear atmósfera de diálogo. 4º Incentivar a que el estudiante saque el tema de diálogo. 5º Introducir en el desarrollo de clase una incongruencia, sorpresa, novedad, etc., sin provocar ansiedad. 6º Procurar la participación del estudiante. 7º Reforzar con méritos y aplausos. 10º Modular pero no dirigir la búsqueda de una respuesta o no proporcionar la solución del problema.

Estimular: La atención. Recursos capaces de evocar la atención adaptada a los mecanismos cerebrales específicos de cada edad en los niños y las materias que se enseñan. La neurociencia nos enseña que la atención no es un mecanismo cerebral único sino que hay distintos tipos de atención. Para cada serie de conductas distintas se requieren redes y circuitos neuronales completamente diferentes.



Imagen 20. Fotografías de los niños de infantil, en el taller de la técnica Ebru con suma atención al proceso.

A nivel infantil podemos encontrar varias formas de atención en los niños: la fascinada por la actividad general con sus formas de comunicación verbal y no verbal claramente afectivas, y por el descubrimiento de lo que experimenta; la curiosa por ver los resultados y el funcionamiento del proceso, que pregunta, se interesa, etc.; la difusa, del niño que observa sin actuar y no se sabe muy bien si su atención está focalizada o

ausente; la pasiva, de quien se deja arrastrar por los compañeros; selectiva, que se centra en un aspecto de la actividad que le reconforta, concentrándose en la repetición, a veces como forma de seguridad, otras como placer de que le alaben el resultado; y la distractiva, que se observa en el niño que se divierte viendo modos de hacer, pero no atiende o no comprende los motivos de la actividad

En nuestro modo de trabajo en los talleres al igual que hacen los artistas en el proceso creador aparece la atención inconsciente, que no se apaga y sigue funcionando para resolver las situaciones problemáticas o, simplemente, de inspiración sobre un tema.

Aprender. Distinguiendo y clasificando:

El juego es el mecanismo inventado por la naturaleza a través del cual el niño aprende y adquiere habilidades y capacidades de un modo eficiente y que le hace más apto para el mundo. El niño juega porque le produce placer hacerlo (Mora, 2014, p. 93)



Imagen 21. Fabiola Andreu. (2014). Una de las obras de composición espacial y emocional del aula..



Imagen 22. Fabiola Andreu. 2015. Trabajando: la individualidad y las relaciones sociales complejas. el grupo tiene que llegar a un quórum positivo para lograr hacer una composición grupal. Una vez que cada uno de los niños aporta sus materiales encontrados.



Imagen 23. Fabiola Andreu (2015) . Una de las obra final de Land Art en la huerta del pueblo. Niños de 4 años.

Ampliar formas de representación y variedad en la manera constructiva.
Visitando exposiciones y a través de la investigación por Internet.



Imagen 16. Obra escaneada realizada por los niños de 5 años de educación infantil. (2015). técnica fotografía y collage. Tema cuerpo y multiculturalidad.

Repitiendo y equivocándose, o cómo enseñar y aprender mejor.

Si la actividad-representación, no como esperaba el arte, da la oportunidad de repetir las experiencias con el placer de realizar otra composición, la repetición no es un castigo, es un placer. Dar nuevos significados a la acción de repetir. Los niños se motivan por hacer varias composiciones. Habrá que prestar atención al niño que repite para sentirse seguro, sin dar oportunidad a algo nuevo, entonces la repetición no es placentera sino improductiva.



Imagen 25. Aprendiendo con mucha luz. Una de las recomendaciones para un buen aprendizaje. (AÑOS, 2014/2015)



Imagen 26. Despertando a lo nuevo internet y las tecnologías en el aula. 2014/2015. Grupo de niños comentando sus fotografías proyectadas en pantalla por la profesora.

Formando el pensamiento crítico y creativo.

El pensamiento creativo lleva a alcanzar un conocimiento crítico por lo verdaderamente desconocido, es el logro de lo auténticamente nuevo. Esto se conoce como crear un clima de un pensamiento asociado.



Imagen 27. Guardando lo aprendido: memoria. La fotografía como recurso de memoria y testigo de las acciones. Realizamos fotografías cuando queremos guardar algo importante en nuestra memoria . 2015.



Imagen 28. Fotografías como recuerdo de acontecimientos importantes. 2015.



Imagen 29. Un rincón muy fotografiado. Fotografía de los rincones más emocionantes para los niños. El recuerdo del día de los cumpleaños. los niños de la clase. 2014/2015.

La dimensión temporal

Los tiempos de aprendizaje variarán en función del tipo de trabajo y los ritmos de aprendizaje de cada alumno, si bien parece razonable adecuarnos en principio a un tiempo limitado para que la actividad no pierda el principio de continuidad si fuese necesario.

Se propone que en niños pequeños el horario físico escolar de una actividad dure entre 45 y 60 minutos. La unidad mínima de tiempo para un taller a través del arte debe ser de un año (Un curso escolar). Lo ideal sería un ciclo completo y dar continuidad a la metodología hasta primaria, para poder comprobar en qué medida los efectos benefician el aprendizaje de las siguientes etapas. Una de las quejas de las profesoras es que después de trabajar con estos métodos a través del arte, tan prósperos y válidos para ellas, se interrumpen al llegar a ciclos superiores en las escuelas primarias, donde de nuevo se corta la creatividad al niño.

1.6. Los recursos materiales

Los recursos materiales están en relación con los intelectuales, ya que se pretende establecer una correspondencia con las funciones en cada taller en formas objetivables.

El material es suficiente en relación al alumnado del centro, es adecuado para el 2º Ciclo de Infantil y su uso es útil y apropiado. Algunos de los recursos materiales que posee el centro son los siguientes:

Medios audiovisuales y de reprografía (este último es ya bastante antiguo).

Los materiales, como las cámaras fotográficas, las traen los niños de casa, y utilizamos los móviles de las profesoras. Puesto que resultan insuficientes para realizar la actividad todos al mismo tiempo, se turnan por grupos.

Contacto con los materiales. Sesiones dedicadas a crear un vínculo de confianza, que propicie el trabajo artístico.

Los materiales que necesitamos para los talleres no requerían tratamientos muy específicos, no requerían muchas explicaciones ya que están en uso en su medio cotidiano, ni dominarlos para su utilización. La idea era no crear frustración ni rechazo hacia los materiales para lograr la voluntad de experimentar y obtener la gratificación del resultado positivo. Se introduce la cámara fotográfica como recurso útil de memoria.

En estos primeros talleres se presentaba la técnica del collage. Retomamos del taller de arteterapia la idea que se configuraba como la realidad externa, cómo el no conocer el funcionamiento de los materiales y el agobio que esto les producía estaba siempre presente. “El no sé hacer nada”, y el miedo a no lograr el resultado ansiado, les suponía un claro estado de ansiedad al empezar a actuar. Esta idea me hizo reflexionar respecto a los materiales de uso prioritario, sin restringir la utilización de toda clase de materiales.

En estos primeros talleres queríamos romper con la noción de que la utilización de materiales artísticos iba siempre unida al dominio de la técnica como reconocimiento social, creando categorizaciones entre ellos: “Los que saben –los que no saben”; y anular la concepción de la obra artística como objeto o signo de ostentación: producir para que los demás cursos vean lo maravillosa que es creando objetos artísticos sin fundamento teórico o de pensamiento sólo manual.

Sí que interesa el objeto como material artístico que sirva como producto intelectual (a veces no matérico), el objeto material que se realice como portador de forma simbólica, y el objeto que produce la ocasión del contacto humano y el material de construcción social.

Facilitaremos el material necesario de acuerdo a las actividades planteadas. En estos talleres son principalmente la cámara, el ordenador y proyector de imágenes

Los materiales deben ser apropiados para las técnicas que se les piden. En estos talleres se ha insistido en la fotografía y el collage como técnicas principales, pero siempre ha de haber en el aula toda clase de materiales, por si algún alumno elige crear con ellos cuando las técnicas son libres.

En términos generales el colegio-taller debe coleccionar materiales de todas clases, reciclados, aunque en este caso y ante la falta de materiales, nos adecuamos al collage por la disponibilidad de fotocopidora e impresora que facilitaba esta tarea.

Se sugiere tener siempre: fotografías, tijeras, pegamento, toda clase de papeles, pintura, pinceles; pintura plástica acuarela, pintura para seda, etc.; lápices de dibujo, carboncillos, ceras, pastel, ceras blandas, etc.; y materiales naturales como ovillos de lana, telas, cuentas, y adornos brillantes.

Contexto Geográfico. Lugar Población



Imagen 17. Fabiola Andreu. 2014. Fotografías del centro escolar y su proximidad a la huerta. La fotografía acerca la realidad.

Al otro lado de la carretera se sitúa la huerta, que será un punto importante a tener en cuenta en su proyecto educativo para este curso:

Paisajes de agua-paisajes de vida.



Fabiola Andreu. 2014. Una carretera divide el espacio: la huerta a la izquierda, la zona urbana a la derecha. La Escuela Infantil “La Paz” (3 a 6 años).

Tiene capacidad para entre 180 y 185 alumnos/as, aunque nunca se ha llegado a la ocupación total de plazas disponibles. La media general es de unos 170 alumnos por curso.



Imagen 18 Fabiola Andreu. 2014. Instalaciones del colegio.

Se dispone de una pequeña cocina habilitada por las maestras que cuenta con frigorífico y cocina, que ha servido de espacio de trabajo para realizar el contenido de los talleres Cambios de estado del agua, Instalación de figuras de hielo defensa medioambiental, etc.



Imagen 32. Experiencia vasija puesta en el fuego o calor para realizar los cambios de estado del agua. Los niños recogen a través de la fotografía las lecciones teóricas.



Imagen33. Fotografías de los estados del agua Curso escolar 2014/2015. Líquido, vapor y evaporada

El espacio exterior destinado al patio está dividido en varias zonas destinadas a actividades diversas: un espacio techado con una estructura diáfana que cuando hace buen tiempo es aprovechado para las fiestas, una zona pavimentada delante de las aulas de tres años que sirve de patio a los más pequeños durante los momentos de clase, zonas con diferentes juegos y pavimento antigolpes (columpios, toboganes, juegos de equilibrio, etc.), un arenero y también un pequeño laberinto; una zona de césped y un huerto escolar.



Imagen 34. Fotografías. las profesoras trabajando el huerto escolar. Los niños observan y ayudan en las tareas. (2014/2015)



Imagen 35. Profesoras trabajando el huerto escolar. Curso 2014/2015

Aprendiendo a través de la experiencia.





Imagen 36.. Fotografías. Fabiola Andreu.2015. Niños observando el huerto escolar y disfrutando del trabajo colectivo realizado.

CONDICIONES QUE CUMPLE EL TALLER:

PEDAGÓGICAS

ACTIVIDADES FUNCIONES NEUROEDUCACIONALES APRENDIZAJE EMOCIONANTE

Al alumno con dominancia reptiliana, la tranquilidad le permite el aprendizaje. Se busca en estas experiencias el manejo de técnicas sencillas, entendidas como técnicas apropiadas para los alumnos que no creen estrés ni miedo y se sientan seguros en sus primeras experiencias libres en el arte y al trabajar en grupo.

La idea es que no encierre dificultad de aptitud hasta que se vaya conociendo a los niños, más que iniciar situaciones en que quepa la frustración. Se promueve una vía de aprendizaje que genere, a través del espacio lúdico, la expresión artística y la oral de las emociones. Pintura expresionista.

Juego: yo soy reportero o investigador de campo.

Técnicas artísticas apropiadas a cada alumno.

GRATIFICACIONES-SEGURIDAD

Descriptor: Tarea como reto y habilidad. Estado de fluidez sin preocupación, concentración en la tarea, implicarse profundamente y sin esfuerzo.

2º DOMINANCIA LÍMBICA (LÍMBICO). (EL DESARROLLO DE LOS APRENDIZAJES EMOCIONALES PARA LA ENSEÑANZA). EMOCIONES POSITIVAS EN EL PRESENTE

Establecer entornos de seguridad emocional y física.

EMOCIONES POSITIVAS EN EL PRESENTE.

SABOREO, DISFRUTAR, PLACER.

Descriptor: Conciencia del placer y atención consciente deliberada de la experiencia.

Mora, (2014), Ibarrola (2014).

Ejercicio programación de taller artístico de aprendizaje placentero que equilibre las obligaciones.

Trabajo con la atención en el presente: Espacio lúdico.

Técnicas que favorecen el disfrute:

Compartir la experiencia con el grupo de compañeros.

Guardarlo en la memoria (fotografía, recuerdos físicos y emocionales).

Agudizar la percepción. Ser capaz de centrarse en ciertos elementos y omitir otros.

Modos de disfrutar. Deleitarse (complacer los sentidos).

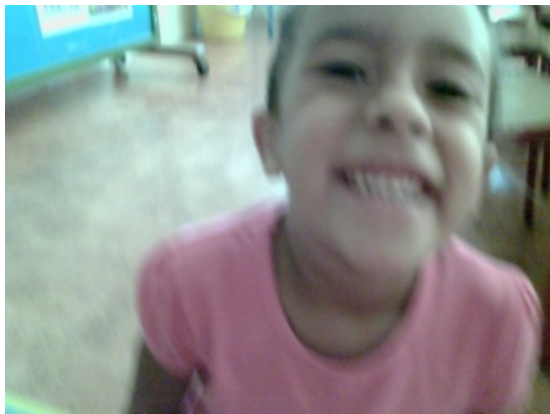


Imagen 37. Los niños se divierten haciendo las fotografías en el desarrollo de los talleres. (2014/2015)

3º DOMINANCIA RACIONAL (O NEOCÓRTEX)

Les atrae la novedad, los retos, los desafíos.

Los talleres a través del arte contemporáneo son novedosos y preparan para la atención, y como nuevas formas de aprendizaje, les permite plasmar imágenes y comunicarse sin saber o controlar el dibujo tan característico del modernismo.

Por otra parte y por último vamos a señalar la Intervenciones basadas en la gratitud de McCullough. La gratitud se define como un estado afectivo positivo que es consecuencia de dos procesos cognitivos:

El reconocimiento de que hay una fuente externa para ese resultado positivo.

Las investigaciones han mostrado que las experiencias de gratitud pueden asociarse con mayores niveles de bienestar y felicidad (Bono y McCullough, 2006).

LA ATENCIÓN–NOVEDAD

Descriptor: Utiliza el cambio como punto de vista para ser consciente del aprendizaje fuera de la monotonía.

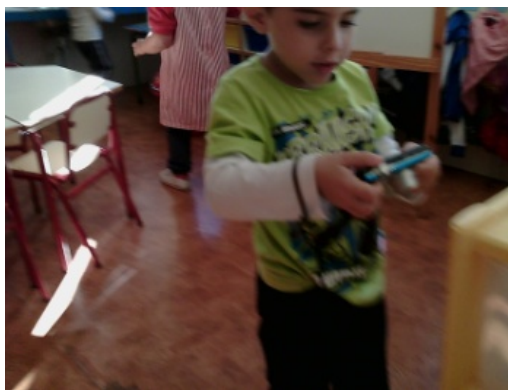


Imagen 38. La atención consciente de la experiencia. Los alumnos observan sus imágenes en la pantalla y las comentan. Utilizan la cámara. Y tecnologías para el aprendizaje. (2014/2015)

4.5.1. Objetivos

Objetivo general

1. Diseñar y poner en práctica un proyecto de innovación educativa basado en el Arte Contemporáneo y en las investigaciones en Neuroeducación, a través de una metodología de trabajo por “proyectos como artistas” que satisfaga las necesidades de la educación artística posmoderna y un aprendizaje emocional en los niños de educación infantil.

Objetivos específicos

1. Enlazar el proyecto con el *curriculum* escolar, favoreciendo la comprensión de una educación a través del arte, posmoderna, que sirva de guía a los profesores de educación infantil.
2. Proveer nuevas formas de representación y expresión del niño en Infantil, con un lenguaje creativo, a través del arte contemporáneo y el proceso fotográfico.
3. Generar experiencias innovadoras en educación, a través de prácticas generadas por el avance y la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la fotografía en el aula.
4. Promover un aprendizaje desde las disposiciones señaladas por de la Neuroeducación, para el logro de un aprendizaje emocionante
5. Analizar los datos obtenidos a través de la evaluación de las profesoras, las fotografías, la observación, y las respuestas verbales y no verbales del alumnado acerca de la eficacia y dificultades de dicho método, recogidas en las entrevistas con las profesoras.

Todos los objetivos están enlazados en todos los talleres al conectar los talleres con el *curriculum* escolar).

Objetivos comunes a todos los talleres

1. Enlazar el proyecto con el *curriculum* escolar, favoreciendo la comprensión de una educación postmoderna a través del arte contemporáneo.

2. Introducir al alumno en la práctica de un ambiente de investigación experiencial y por descubrimientos, para que sea sujeto de su propio aprendizaje.

3. Expresarse a través de los distintos lenguajes y conocer los fundamentos del arte como forma de expresión.

4. Utilizar las distintas obras realizadas por los niños para expresar, situaciones, acciones, deseos y sentimientos conocidos o imaginados.

5. Utilizar técnicas fotográficas collage y pintura recursos básicos de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas.

6. Valorar y apreciar las producciones propias y las de sus compañeros.

7. Valorar, observar y aplicar diversas obras artísticas y autores expuestos para darles un significado que les aproxime a la comprensión del mundo cultural al que pertenecen.

8. Conectar las técnicas artísticas con factores de la Neuroeducación para facilitar el aprendizaje.

9. Vincular el arte como proceso lúdico y creativo que produzca placer.

10. Crear un ambiente seguro para la expresión creativa , verbal y emocional.

11. Introducir técnicas innovadoras de educación artística en infantil.

12.Introducir los procesos de aprendizaje unido a la vida y la experiencia.

13.Proponer trabajos sencillos y técnicas artísticas apropiadas a cada alumno.

14.Proponer novedades, retos, y desafíos para lograr el interés hacia el aprendizaje.

4.5.2. Contenidos temáticos de los talleres

El hecho educativo se confecciona con el intercambio de experiencias de todas las bases científicas, donde se apoya la investigación. :

Una educación artística posmoderna, que prevea desde el ámbito del arte contemporáneo y la fotografías, nuevos modos de aprendizaje, donde el alumno sea sujeto de su propio aprendizaje , y se tengan en cuenta sus emociones y sus las diferencias . Donde la pasión por la enseñanza y el afecto del docente concurren para estimular al niño hacia un empoderamiento positivo hacia el aprendizaje emocional.

- Percepción: modos de ver
- Sensación: modos de sentir
- Expresión: modos de ser
- Proyección modos de pensar
- Ejecución: modos de hacer

4.5.3. Esquemas de los talleres

- 1º TALLER. TEMA: EL ESPACIO DONDE HABITO COMPOSICIÓN ESPACIAL.HOCKNEY

Objetivos

- Introducir la percepción espacial emocional.
- Conocer a Artistas plásticos contemporáneos Hockney y su técnica.
- Búsqueda interés y curiosidad por el entorno en el que viven.
- Conocer sensorialmente el cuerpo,el aula y el entorno como espacio de identidad personal y social.
- Compartir las actividades con el grupo.
- Utilizar herramientas tecnológicas como herramientas de aprendizaje.

Contenidos. Conocer autores de referencia del arte contemporáneo.-Hockney, Isidro Blasco La concepción espacial. Técnicas Hokney :los "joiners"y el collage. La utilización de la fotografía y Tic Observación del entorno y de su realidad como investigación

**°TALLER. TEMA:EL CUERPO HUMANO. BODY ART. HOCKNE Y
PICASSO**

Objetivos

- Conocer la técnica del collage y el Body Art
- Impulsar el retrato emocional.
- Descubrir a través de los distintos lenguajes su propio cuerpo y sus posibilidades de expresión y comunicación.
- Expresarse a través del propio cuerpo.
- Conectar con el curriculum escolar :El cuerpo y la propia imagen, El cuidado personal y salud emocional.
- Suscitar el acercamiento al respeto y ala multiculturalidad.
- Relacionarse con los demás y aprender pautas elementales de convivencia.
- Introducir al alumno al conocimiento de sí mismo por el BODY ART
- Adquirir autoconfianza e imagen ajustada y positiva de sí mismo.

Contenidos.

Retrato emocional. Collage. El cuerpo y la imagen de sí mismo. Multiculturalidad Arte contemporáneo Body Art.. Observación del entorno y de su realidad como investigación

3°.TALLER. TEMA: CUERPO Y ANIMALES. NOÉ SERRANO, FOTÓGRAFO RUSO OLEG DOU , NOE SERRANO. Y BANSKY, EN NUEVA YORK

Objetivos

- Enlazar el proyecto con el *curriculum* escolar, Conectar con Respeto a la naturaleza
- Mostrar respeto e interés por las personas animales y el entorno
- . Conocer sensorialmente el cuerpo y el entorno como espacio de identidad personal y social
- Reconoce animales del entorno

Contenidos.

Observación del entorno y de su realidad como investigación

Fotografía y Tic. Los animales y el respeto al medio ambiente. El conocimiento de uno mismo

4 .TALLER.TEMA: LAND ART. EL ENTORNO._ 5°. TALLER. LAND ART – EARTHWORKS. ANDY GOLDSWORTHY

Objetivos

- Enlazar el proyecto con el *curriculum* escolar.
- Sumergirse en la naturaleza, Valorar el medio físico natural social manifestando actitudes de respeto.
- Reforzar la comunión con el entorno en donde se vive.

- Respeto medio ambiente.
- Arte como pensamiento crítico y creativo.
- Conocer el Land Art.
- Explorar perceptiva y sensorialmente el entorno.
- Mostrar interés y curiosidad por el entorno en el que viven base de la cultura del agua.
- El juego y el movimiento, simbólico, motor social, individual espontáneo y dirigido.

Contenido.

La naturaleza. Identificación con el entorno en el que se vive. Respeto medioambiental. El arte contemporáneo Land Art. Percepción sensorial. Expresión simbólica.

6°TAILER. TEMA: PAISAJE DE AGUA-PAISAJES DE VIDA. FORMA .SIMBOLISMO EXPERIENCIAS CON EL AGUA . INSTALACIÓN DE CAMBIO CLIMÁTICO NELE AZEVEDO BAJO EFECTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN BERLIN (FONDO MUNDIAL PARA LA NATURALEZA, 2009).

Objetivos

- Conocer la instalación, como medio artístico de comunicación y pensamiento crítico.
- Enlazar el proyecto con el curriculum escolar.

- Experimenta los cambios físicos del agua.
- Reconoce las necesidades del agua y las representa.
- Expresarse a través de símbolo.
- Respeto al medioambiente local y global.

Contenidos

La Instalación en el arte. Respeto medioambiental. Los estados del agua.
Expresión simbólica y crítica

7º TALLER. PAISAJE DE AGUA-PAISAJES DE VIDA.

**TEMA: ELEMENTOS SINTÁCTICOS DE LA IMAGEN. .PUNTO
LÍNEA, LA MANCHA, LA TEXTURA**

Objetivos

- Enlazar el proyecto con el curriculum escolar.
- Conocer los elementos sintácticos de la imagen.
- Reconocer distintas formas de percibir.
- Establecer lazos de aprendizaje con sus familiares, fuera de la escuela.

Contenido. Elementos sintácticos de la imagen: el punto, la mancha, el plano ,
la textura la forma. Percepción visual. El agua determina el paisaje. Paisajes de agua

**8. TALLER . TEMA: PINTURA SOBRE AGUA –EL AGUA
DETERMINA EL PAISAJE.**

Objetivos

- .Enlazar el proyecto con el curriculum escolar , paisaje de agua- paisajes de vida
- . Experimentar con los elementos de la imagen la mancha, punto línea, la mancha, la textura otro modo de observación y expresión.
- Aprender la técnica Ebru
- Conocer cualidades del agua.

Contenido. La técnica artística Ebru. Otros paisajes del agua. Cualidades del agua

9º. TALLER. TEMA: .PERCEPCIÓN MULTISENSORIAL. LA LÍNEA SONORA. SONIDOS DE AGUA. PERFORMANCE.

Objetivos

- Introducir la Performance.
- Vincular la Percepción multisensorial.
- Sonidos de agua, como medio de comunicación musical a través del arte.
- Crear un ambiente de placer en el aprendizaje.

Contenidos.

Arte contemporáneo: La performance. El humor en el conocimiento. Los Sonidos y la música

Tecnologías como recuperadores de memoria.

10. TALLER TEMA :PINTURA GESTUAL. LOS MOVIMIENTOS DEL AGUA

Objetivos

- Conocer la técnica Pintura gestual.
- Usar el humor, activar el cuerpo en movimiento, música.
- Enlazar el proyecto con el *curriculum* escolar.
- Expresarse a través del movimiento del cuerpo.
- Descubrir a través de los distintos lenguajes su propio cuerpo y sus posibilidades de expresión y comunicación.

Contenido

- Bloque 1 El cuerpo y la propia imagen
- Bloque 2 El juego y el movimiento.

11º TALLER TEMA: 1ºLAS NUBES DE NUESTRO PUEBLO.

(Inspirado proyecto Mupay)

2. “CADA DÍA UN CIELO”. VIDEO DE FOTOGRAFÍA FIJA DEL ESTADO DEL CIELO DURANTE EL CURSO

Objetivos

- Desarrollo de la creatividad.
- Conocer los cambios climáticos a través de formas de nubes, valorar la lluvia.

- Conectar con el curriculum escolar cambios atmosféricos.

Contenidos

Técnicas de video y fotografía Técnica “Stop motion”. Video de fotografía fija del estado del cielo durante el curso

Los cambios climáticos

12°. TALLER. .TEMA: El simbolismo. Los libros paisajes de vida.

Objetivos

Conectar al niño con la expresión a través del símbolo

Valorar la importancia de la lectura, valorar la importancia del agua

Contenido

El simbolismo

La lectura

13°. TEMA: “ABECEDARIO DEL AGUA.

Taller planteado, no ejecutado, por falta de tiempo. Especialmente diseñado para niños de 5 a 6 años en su iniciación a la lectura.

Objetivos

- Introducir al alumno en la práctica de un ambiente de investigación experiencial y por descubrimientos para que sea sujeto de su propio aprendizaje.

- El juego y el movimiento, simbólico, motor social, individual espontáneo y dirigido.
- La actividad y la vida cotidiana
- Aproximarse a través del arte a la lengua escrita
- Desarrollo del vocabulario del agua.

Contenido

La lectura. Vocabulario del agua Expresión oral y escrita

4.5.4..Tabla Actividad/ejercicios:. fases del proyecto.

Tabla 1 Marco de actuación en los talleres Se propone como guía de talleres para facilitar el contenido y el proceso una ficha que por agilidad lectora y facilitar su búsqueda en estas páginas, se decide pasar a los anexos. **ANEXO 4.º.DOCUMENTO.FICHA TECNICA DE TALLERES.**

En el siguiente capítulo: Narrativa fotográfica, nos extenderemos en detallar, solamente el primero de manera textual. Consideramos que hay que dar prioridad a la fotografía, porque objetivos contenidos, pensamientos etc, están suficientemente explicados a lo largo de toda la parte tanto teórica, como empírica. En este capítulo

solamente nos detendremos en señalar, antecedentes artísticos o técnicas artísticas que interesan como fundamento de cada uno de los talleres en particular.

NARRATIVA FOTOGRÁFICA

Paisajes de agua - Paisajes de vida



Paisajes de agua - paisajes de vida

4.6. Narrativa fotográfica

1. TALLER. EL ESPACIO DONDE HABITO COMPOSICIÓN ESPACIAL.HOCKNEY



Imagen 39. (Hocney, 2003) Fabiola Andreu (2014) Fotos muestra de talleres.

Taller nº 1. El espacio donde habito. Composición espacial. Hockney

Áreas: LOS LENGUAJES COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Objetivos :

2. Materiales:

3. Pensamientos:

4. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas:

5. Actividades y Metodología:

6 Narrativa fotográfica:

Tema: El espacio emocional

1. Objetivos

- Introducir la percepción espacial emocional.
- Conocer a artistas plásticos contemporáneos. Hockney y su técnica.

- Búsqueda interés y curiosidad por el entorno en el que viven.
- Conocer sensorialmente el cuerpo, el aula y el entorno como espacio de identidad personal y social.
- Compartir las actividades con el grupo.
- Mostrar otras maneras de representar.
- Utilizar herramientas tecnológicas como herramientas de aprendizaje.
- Crear un ambiente seguro para la expresión verbal.

• 2. Materiales

Cámara fotográfica, papel, impresora, material técnico, impresora, pantalla digital, ordenador, etc.

Utilización de la fotografía y las TIC

Los niños se inician en la investigación, realizarán procesos de investigación educativa basada en la fotografía.

-La fotografía como recurso

El lenguaje fotográfico puede ofrecer, en la planificación didáctica, un recurso visual de amplias posibilidades educativas por su enorme popularización, unido a su fuerte carga motivacional, sus potencialidades para la investigación del entorno y el estudio del medio.

-La fotografía además emplea un código específico de interpretación y construcción de la realidad, de especial trascendencia en el proceso educativo.

Es, al mismo tiempo, un documento de gran valor didáctico y una privilegiada herramienta de trabajo para los alumnos.

• 3. Pensamientos

CREATIVO. Desarrolla posibilidades y capacidad de autoorganización y comunicación visual.

REFLEXIVO. Reconocen y valoran. Plantean sus ideas tanto en la elección del objeto como en la composición artística.

CRÍTICO. Se interrogan sobre LAS IDEAS en la elección de los objetos, problemáticas, cuidado personal, cuidado animal, medioambiente, multiculturalidad, integración. Cuentan sus estados emocionales y sus sentimientos después de cada actividad.

LÓGICO. Razonan argumentos

ANALÓGICO. Buscan similitudes para proceder en su creación

- La inteligencia espacial es la habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones. Está en los niños que estudian mejor con gráficos, esquemas, cuadros. Les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis.

- La inteligencia interpersonal es la posibilidad de distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de

forma práctica. La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero.

- La inteligencia intrapersonal es la habilidad de la autointrospección, y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento, de tener una autoimagen acertada, y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio.

- 4. Contenidos

- Conocer autores de referencia del arte contemporáneo-Hockney, Isidro Blasco. La concepción espacial. Técnicas Hockney: los “joiners” y el collage. La utilización de la fotografía y TIC. Observación del entorno y de su realidad como investigación.

4.1. Autores de referencia:

Hockney

Es uno de los artistas más influyentes del arte contemporáneo. En 1964 se instaló en California, atraído por el ambiente efervescente de Los Ángeles. Allí realizó buena parte de las obras que le han hecho famoso en todo el mundo, de carácter marcadamente naturalista y realista, como sus famosas piscinas californianas. Fue profesor en las universidades de Iowa, Colorado y California, y a fines de los sesenta empezó a experimentar con la fotografía. En los ochenta, utilizó la técnica del fotocollage y volvió a la pintura, y en los noventa y hasta la actualidad ha seguido experimentando con las nuevas tecnologías, especialmente con el iPhone y el iPad,

instrumentos que ha incorporado a su trabajo como nuevos y revolucionarios medios de expresión.

Se cree conveniente presentar al autor con el tema agua y pedir a los niños que con ayuda de casa busquen información y fotografías de sus obras.

Este autor lo utilizamos inicialmente por sus referentes al agua en sus pinturas de piscinas. El regreso de las vacaciones es un tema propicio para introducir el tema agua, y la composición espacial a través de la fotografía, que nos interesa en este primer tema.

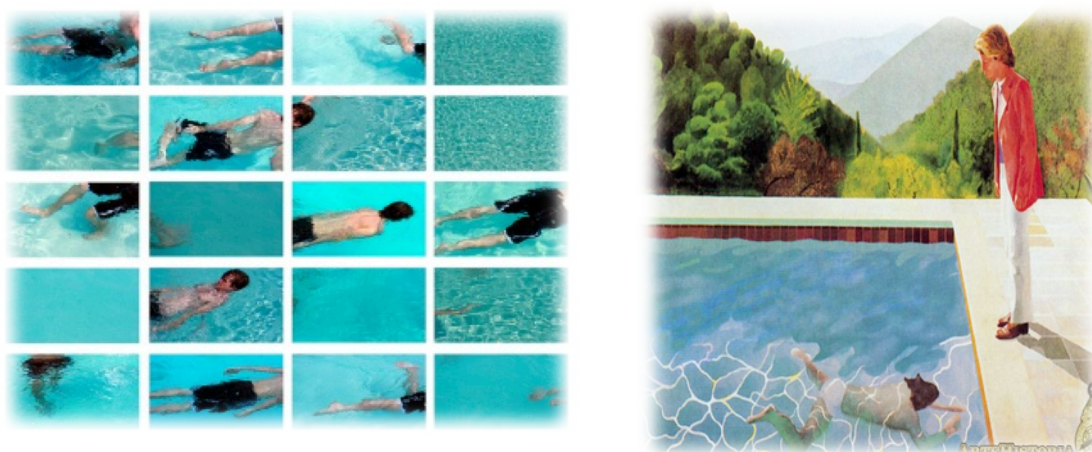


Imagen 19 Escaneada de (HOCNEY, 2003) Fragmento de imagen Gregory nadando, Los Angeles, 31 de marzo de 1982.



Imagen 41. Escaneada de (Hocney, 2003). Fragmento de piscina con dos figuras, 1972.



Imagen 42. Imagen escaneada de (HOCNEY, 2003) . Gregory leyendo en Kyoto, febrero, 1983.

Imagen 20. Escaneada de (Hockney 2003) . David Graves mirando hacia Bayswater, Londres , Noviembre, 1982.)

Isidro Blasco (Alicante)

Artista de la zona, trabaja el espacio dentro de la fotografía escultórica.

Isidro Blasco, artista madrileño afincado en Nueva York y empadronado en Alicante, (Muchamiel, Alicante, 1928 Majadahonda, Madrid, 2013) desfragmenta las ciudades, la vida urbana.

Es casi una arquitectura que explota, que se sale de sus propios límites, un expresionismo Neocubista llevado a otros ámbitos del panorama artístico.

Fue un artista y creador español que sintetizó alfarería, cerámica, escultura y abstracción, sin que ninguna de ellas perdiera su esencia, materializándolas, desde finales de la década de 1960, en relieves, vitrales y esculturas.



Imagen 44. Fotografía de Isidro Blasco. Alicante Planet, 2014, C-Print, wood.



Imagen 45. Rescatado de (Blasco, Metalocus. Revista digital, 2015) Isidro Blasco, vista aérea de New York, c-print, Museo . Board, madera. 2015.33x29x7cm.

4.2. Técnicas empleadas

Técnica de Hockney :los “Joiners”

A principios de 1980, Hockney comenzó a producir “joiners”, que son collages hechos de fotografías. Empezó usando impresiones de Polaroid y subsecuentemente estampados de 35 mm procesados comercialmente. Hockney creaba imágenes compuestas utilizando fotografías hechas con película instantánea o reveladas de un sólo sujeto ordenadas de manera irregular.

5. Actividades y metodología

Tarea: Producir un collage con las fotografías tomadas por los niños de las cosas y rincones favoritos de la clase.

- 5. Actividades y Metodología: Inicio al método científico, investigación-acción. La imagen como comunicación y pensamiento.

a) En clase se presenta un Powerpoint con toda la información posible iniciando el diálogo inicial. En caso de que la profesora lo estime oportuno, se pedirá al niño que con ayuda de sus padres o familia, investigue y busque en internet información relativa al tema o al autor que nos atañe.

5. Actividades y metodología.

I °.-Presentación oral y visual del tema : coloquio de ideas que afloran antes de la acción ¿qué piensan los alumnos de las imágenes’ conocer el arte ,artistas y técnicas

La profesora buscará información entre la historia del arte contemporáneo sobre aquellos autores que trabajan el tema con que se pretende conectar. Representación del paisaje: El espacio.

Coloquio de ideas que afloran en la visualización

Los niños deberán expresar sus ideas con las obras que se les presenta.

Se inicia el dialogo de ideas contestan a las preguntas de la profesora o por iniciativa suya comienzan el coloquio.

¿Qué les parece las imágenes

Se dará libertad para el debate y la profesora será moderador para que todos los niños tengan la misma oportunidad de participar.

II. Vivir el espacio. Habitar el medio. Conectar con el entorno allí donde se realice el proyecto Organizar el espacio de trabajo. Se conectará al espacio de trabajo a través de experiencias sensitivas.

DÍALOGOS CON LOS ESPACIOS_Con el fin de investigar aspectos más específicos del tema: El aula ese lugar que habitamos, se pretende que aíslen aquellos **detalles más significativos para cada niño.**

DESPERTAR LOS SENTIDOS

(Que vivan primero los espacios donde van a trabajar, que toquen los pupitres, el suelo, las paredes, que huelan si hay un jarrón con flores o las gomas de borrar, que toquen los libros, los lápices, etc., prueben los pasteles si hay un cumpleaños, se mojen las manos o beban agua.



Imagen 46. Los niños en la actividad sensitiva del aula. . (2014/2015)

III. Fase de observación y elección de motivos ¿Qué elegimos mirar?

ALUMNOS. SE REALIZARÁN LAS FOTOGRAFÍAS DE SUS LUGARES PREFERIDOS. TOMARÁN LAS FOTOGRAFÍAS QUE ESTIMEN OPORTUNO. AUNQUE PARA QUE SEA MÁS EQUITATIVO, LA PROFESORA LES PROPONE UNA CANTIDAD LIMITADA.

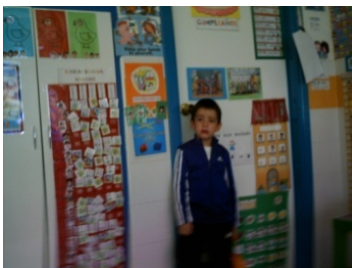


Imagen 47. Fotografía (2014/2015) como recurso de captación y observación de sucesos.

IV. Fase de elaboración y realización individual o grupal según se plantee.

Recopilación de trabajos fotográficos.

- Trabaja sobre su propuesta, pedirá ayuda, se fomenta el trabajo en grupo, la empatía, la cooperación.

- FASE DE ELABORACIÓN Y REALIZACIÓN INDIVIDUAL O GRUPAL SEGÚN SE PLANTÉE. ELABORACIÓN DE LA COMPOSICIÓN.

Se crearán grupos de 4 a 6 niños

- Se eligen las fotografías más significativas para cada uno de los componentes del grupo.

- Se dialoga el modo de componer, se barajan opciones y se procede a elegir.

- Habrá que contener frustraciones sobre la no elección de sus fotografías para incorporarlas en el trabajo final del equipo.

- Se construye la composición espacial y pegar las fotos como ellos estimen oportuno.

- Se expone individualmente en público, y la profesora debe cuidar que el alumno sea protagonista y se sienta importante con su obra, lo acompaña en el miedo escénico y lo libera de la carga de quedar mal.

El reconocimiento por parte del sujeto de haber obtenido un resultado positivo.

Sentirse vinculados a un grupo, sentirse singulares en algo y sensación de poder en la resolución de problemas. pero aplicado en la escuela.

Observará conductas y prestará apoyo al que lo necesite. Hacer de lo ordinario lo extraordinario y fomentar la fiesta.

Hay que tener especial atención a la Expresión no verbal.

El reconocimiento por parte del profesor de haber obtenido un resultado positivo.

Es una etapa de conocer las características del alumno para enfocar el trabajo, visualizar la disposición, los mecanismos de defensa y otros elementos de este estilo; recordar el encuadre; presentación del arte enfatizando el valor del proceso artístico y diferenciándolo de una búsqueda o valoración estética; trabajo y conversación sobre su vida en general y en especial sobre algunos aspectos de la convivencia cotidiana. Además se fomenta la autoestima en el desarrollo de la creatividad y se favorece la socialización y convivencia en el grupo, mediante la utilización de técnicas artísticas y el juego de “modos de actuar”¹⁸ como factor primordial, todo basado en los principios que sustentan el Arteterapia, aunque la intervención a través del arte como lo hacen los artistas no busca el análisis ni actuaciones para resolver casos clínicos, pero sí se acompañan en la creación. En algunas fases se puede abandonar el rol de observadora y toma de notas, para integrarse en el grupo con la finalidad de que la observación fuera desde dentro, sentir con ellos cuando hablaban de sus emociones o problemas,

¹⁸ Winnicott, autor clave para la arteterapia citado por M.L. Fernández Cao y Noemí Martínez.

Arteterapia. Conocimiento interior a través de la creación artística. Madrid. 2006.

explicarles algo de la técnica y del manejo de los materiales si hubiese sido necesario, con intención de no intervenir demasiado y acompañar.

Del espacio exterior al espacio interno. Se propone en estos talleres activar espacios habitados, creativos que potencien factores de conocimiento individuales, sociales y emocionales de los niños, creando entornos de aprendizaje tanto de recreación como de acción, y experiencias placenteras que enriquecen lo cognitivo.

V. La Presentación a los demás de sus obras fotográficas. En esta presentación

Alumnos

Comentarán todos sus trabajos como lo hacen los artistas. Ponerse en lugar de...
Hablar a través de la imagen.

Profesores

Anotarán aquello que pueda ser crucial en el tema o en el desarrollo.

Expresión oral

Comprenderá la temática artística así como el tema pedagógico que acompaña la actividad. Contestarán a las dudas que les propone la profesora así como sus compañeros.

Pedirá que resuelvan dudas aclarando términos y aspectos que no han quedado claros.

VII. Análisis de la situación Propuesta de tema siguiente Elegir dónde guardar la obra.



Imagen 48. fotografías (2014/2015).Los equipos informáticos, uno de los rincones más fotografiados por los niños

Rincones de juego



Imagen 49. Rincón de juegos (2014/2015), otro de los rincones, más seleccionados por los alumnos.

Rincón de lectura



Imagen 50. El rincón de los libros (2014/2015)

Objetos varios



Imagen 51. Rincones varios. Fotografías tomada por los niños de infantil. Curso 2014/2015

Rincones relacionados con el agua





IMAGEN 52. Rincones de información con nombre o cumpleaños (2014/2015)



Imagen 53. Mascotas y dibujos (2014/2015)

-Ventanas

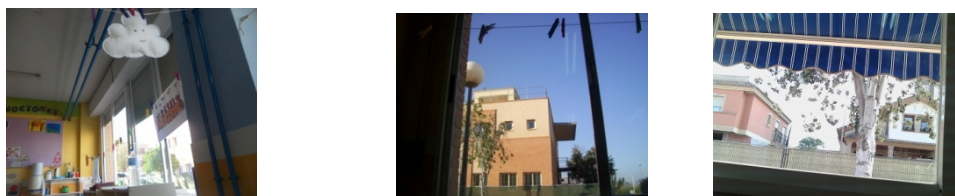


Imagen 54. Los niños de infantil fotografiaron ventanas. (2014/2015)

Grupos de alumnos



Imagen 55. Fotografías varias. (2014/2015).



Imagen 56. Rincón de juegos

Rincón informático

Punto de referencia del encargado de clase.

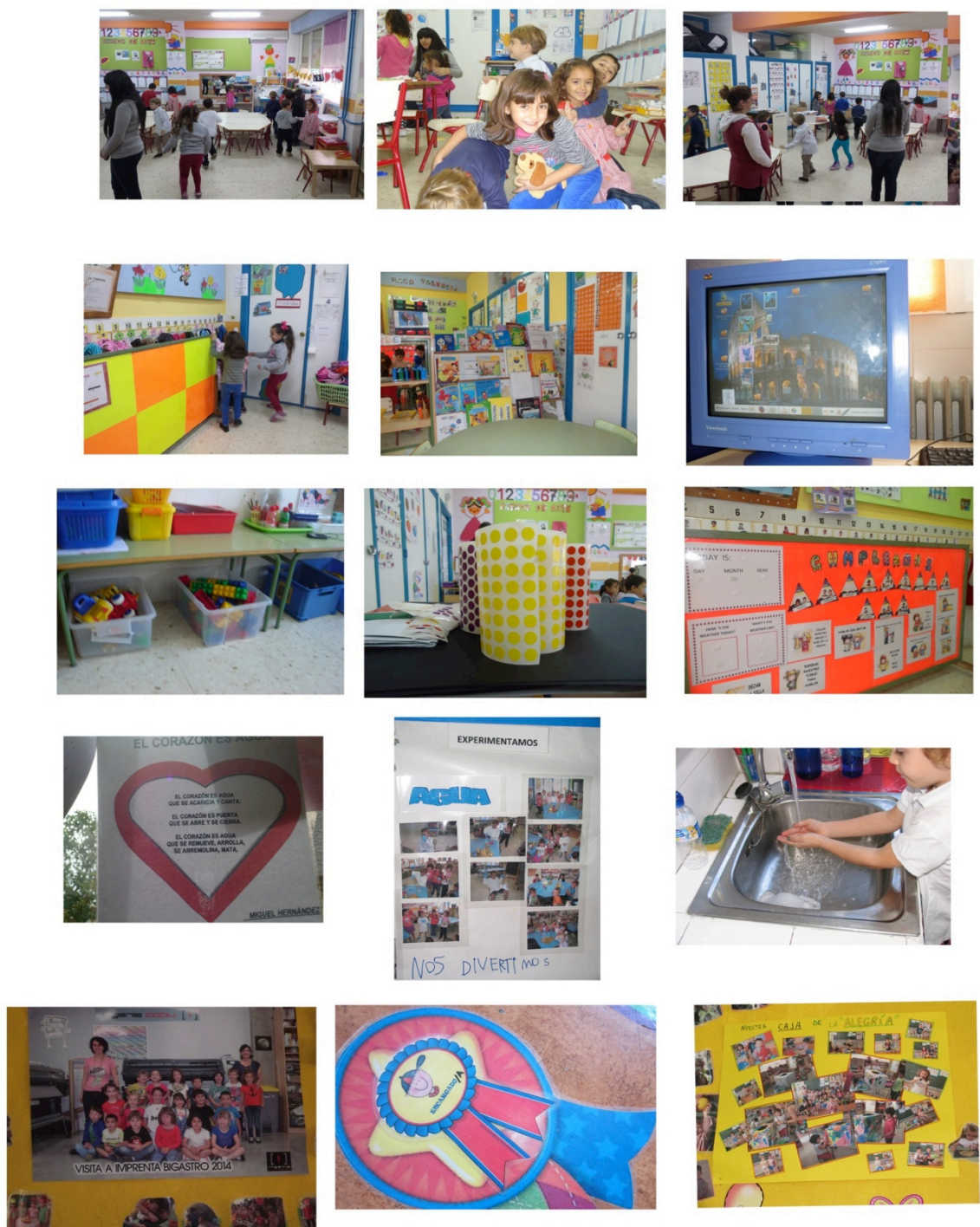


Imagen 57. Resumen de fotografía señal en el suelo del encargado de clase fue uno de los puntos más fotografiados.

Composición fotográfica. Fabiola Andreu de tomas de los niños comentando sus fotografías ante la pantalla digital. Curso 2014/2015.

Compartir la experiencia con los demás . Reflexionar sobre lo observado y fotografiado

Alumnos de 4 -5 años



Imagen 58. Resumen fotográfico de una de las sesiones de comentarios de sus imágenes.



. Punto de referencia del encargado de clase. (2014/2015)





Imagen 21. Niños trabajando la composición. (AÑOS, 2014/2015)

6 Trabajos elaborados narrativas fotográficas



Imagen 61. Fotografías de las Composiciones finales de los niños de infantil de 4 años. curso 2014/2015.



Imagen 62. Composición emocional del aula.2014/2015

3. JUSTIFICACIÓN

La línea de investigación que se ha planteado en este proyecto artístico utiliza los recursos de la fotografía y el collage para proveer a los niños de otra forma de conocimiento y representación del espacio.

Son recursos y factores que la neurociencia aporta para que se pueda plantear en las aulas un aprendizaje emocionante, situaciones que procuren facilidad de utilización de medios de representación a la altura de todos los niños, que la actividad sea novedosa y divertida.

Planteando la actividad a través del arte, el alumno tiene que actuar como el artista: ser inventor de imágenes para la comunicación. Y el profesor conocer la función del arte, sus artistas y técnicas que puedan llevar a cabo. No consiste en copiar las fotografías u obras, tal como el artista no quiere copiar la realidad. El artista presenta la realidad interior, aquella forma que nadie ve, y que él sabe representar.

Con la fotografía, nos dice Hockney, se intenta acceder a un conocimiento más profundo de las cualidades de la realidad estructural constitutiva de los objetos y las relaciones entre ellos.

Presentar a través de procesos fotográficos las distintas maneras de la relación del niño con los objetos, las personas, las sensaciones y emociones sobre el mundo que les rodea. Averiguar las potencialidades de la fotografía en el desarrollo de las capacidades intelectuales y creativas en edad infantil. Además, afianzar el pensamiento de que sus percepciones y aprendizajes están motivados por sus emociones y sentimientos.

Las nuevas tecnologías incrementan la capacidad de relación entre los niños. La actividad individual se funde a la hora de componer en una única finalidad que se realiza con las mentes conectadas de cada uno de ellos, y apoyados en un sistema de valores que promueva la escuela, desde donde ayuden a la aceptación participativa y crítica de los recursos. La creatividad es necesaria para contribuir a la mejora no solamente del entorno del niño sino al global, de la sociedad. En las aulas se debe promover el uso de las nuevas tecnologías, clave del futuro social, con el fin de preparar a las generaciones venideras en el uso crítico de los medios como instrumento y camino de interrelación humana, búsqueda de información e instrumento de investigación y de aprendizaje. La información inmediata, la gran cantidad de datos que se obtiene, la ayuda y colaboración de los padres para encontrar información, y aportarla individualmente hace que el niño se sienta autor de su propio aprendizaje. Todos estos datos que aporta internet, son la base de referencia para aplicarse en la investigación, en el análisis de los datos, en la búsqueda de nuevas informaciones y por lo tanto en el resultado final, creativo en su procedimiento de búsqueda y en sus resultados.

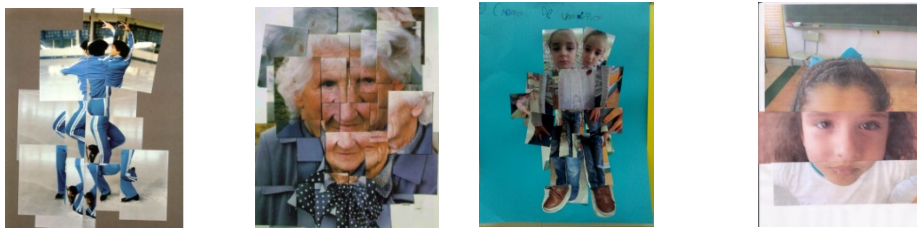
3.2. Dimensión simbólica.

El arte como descubridor de un mundo al que asomarse. El aula es tomada como contenido. Integrarse en el medio Paisajes de vida paisajes de nuestras vidas, la fragmentación del espacio, la deconstrucción para después construir algo nuevo entre todos.

Pequeñas cosas pueden producir grandes acontecimientos. La visión personal ocasiona la formación espacial de los rincones emocionales. La unión de visiones y la organización del grupo construyen la imagen del espacio donde habitan sus emociones.



2ºTALLER. EL CUERPO HUMANO. BODY ART. HOCKNEY



Taller nº2. Título: Retrato emocional. Nos vemos en ti. Body Art.

Tema. El yo y el otro. La imagen la apariencia. La fragmentación. La multiculturalidad

Áreas: *LOS LENGUAJES COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN*

1. Contenido: Antecedentes artísticos y técnicas.

2. Narrativa fotográfica

TÉCNICA: collage fotográfico

TEMA: Retrato multicultural. ¡Nos vemos en ti!

ÁREAS: LOS LENGUAJES COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Contenido: Antecedentes artísticos y técnicas.

1) Body Art. Presentación de la propuesta: conocer el arte, artistas, autor de referencia y sus técnicas.

A través de la historia, el hombre ha representado el cuerpo dotándolo en su representación de una característica fundamental, el poder de comunicar a través de su propia imagen.

Desde tiempos inmemoriales, los seres humanos hemos estado intentando representarnos gráficamente con la esperanza de que dichas representaciones visuales de nuestro ser físico y/o psicológico nos ayuden a comprender: ¿qué?, ¿quién? o ¿cómo somos?

Desde los frescos prehistóricos, las tribus primitivas, la historia de los retratos, máscaras y estudios anatómicos del Renacimiento, El Romanticismo, el arte conceptual, el surrealismo, y últimamente los avatares del Cyberspacio, son todos esfuerzos representativos del mismo origen.

La observación de estos trabajos a través del tiempo y el espacio nos revela el uso de una amplia gama de metáforas para expresar gráficamente la identidad y la vida humana como fiel reflejo de la sociedad.

En el siglo XX , la historia del arte del cuerpo inició una nueva manera de ver la representación del cuerpo. Este atrevimiento fue obra de Augusto Rodin. El cuerpo como forma se convierte en símbolo de una energía que no es de orden anatómico.

Su representación corporal renuncia a sus pretensiones de permanencia y ofrece un sentido trágico del hombre; energías en tensión que ya no son tan sólo de origen anatómico, sino que corresponden a los instintos de dolor y muerte.

Esta tendencia nos conduce a una profunda desmaterialización de la obra de arte, en particular la obra concebida como objeto. Y comienza a surgir la utopía de la obra de arte “sin objeto”, basada únicamente en que lo importante es la idea que la ha generado.

De este proceso surgen dos corrientes diferenciadas: Las acciones del Body Art se relacionan históricamente con el dadaísmo, el happening, y contemporáneamente tienen relación con la práctica de la performance, el teatro y la danza.

Aunque algunas de sus acciones se realizan en público, en la calle o en el interior de una galería, acentuando el carácter exhibicionista y de instauración social del yo.

El Body Art se distingue generalmente por el carácter privado de sus operaciones, en un ceremonial de la individualidad y la introspección en que el artista emplea su cuerpo como reflexión de su propio funcionamiento, de sus posibilidades y significado.

El Body Art se encuentra ligado a ciertas corrientes como la recuperación del protagonismo del cuerpo en ceremonias primitivas, el Budismo Zen y la práctica del yoga, que relaciona el cuerpo con un microcosmos dentro del macrocosmos del universo.

El cuerpo como lugar y medio de expresión y prácticas artísticas. El cuerpo como lugar donde se ubica el lenguaje.

Este proyecto de Body Art, ya que se trabaja el cuerpo a través de la fotografía, es importante pues conecta al niño con una forma de comunicación a través del cuerpo, con un planteamiento reivindicativo, como el arte corporal que se ha definido “la primera medicina para la enfermedad social”.

En Infantil podemos partir de objetivos muy sencillos, no por ello menos importantes, como arte crítico ante la desigualdad, el respeto a las características y cualidades de las otras personas aceptando cualquier rasgo diferenciador, y a partir de aquí el artista o el niño trabaja sobre su propio cuerpo o sobre los cuerpos de los demás. Pero plasmando en fotografía sus acciones para posibles creaciones. La idea que aquí se baraja es presentar el cuerpo como lenguaje más allá del conocimiento de los órganos y sus partes.

Para un buen número de artistas, la representación o presentación del cuerpo humano supone unos procesos de fragmentación del cuerpo (cuerpo fragmentado)¹⁹ (García Cortés, 1997, pp. 53-102): “Las obras fragmentarias, parciales, y mutiladas, concentran sus esfuerzos sobre aquello que les queda o les falta. La ruina, el fragmento, pueden significar el fin, la muerte. Sin embargo, los fragmentos no son frágiles, pues cuanto más disminuyen mejor resisten”.

Guasch en su libro *El arte del siglo XX* y sus exposiciones (Guasch, 1997, p. 198) recoge un párrafo del manifiesto de François Pluchart que dice así: “El arte

¹⁹ José Miguel G. Cortes alude a que la fragmentación supone vulnerabilidad, pero al mismo tiempo alude a que los fragmentos no son frágiles, pues cuanto más disminuyen mejor resisten.

corporal no es en ningún caso una nueva receta artística destinada a inscribirse tranquilamente en una historia de arte fracasado. El arte corporal es exclusivo, arrogante, intransigente. No mantiene ninguna relación con ninguna forma supuestamente artística, si es de entrada declarada sociológica o crítica (...) Por primera vez en la historia una actitud de pensamiento no quiere ser una tendencia abierta, sino al contrario, cerrada, cuya sola razón de ser sea lo de acoger al nuevo hombre capaz de construir una sociedad libre y armoniosa”.

A finales del siglo XX el concepto que unifica al arte de cuerpo adquiere una dimensión abstracta, lo importante ya no es la realidad del cuerpo sino sus apariencias, lo externo, y su capacidad de ser objeto real al tiempo que simbólico. El cuerpo deja de identificarse con la autenticidad propia de los inicios del movimiento, para resguardar lo falso, lo artificial, lo simulado... siendo un fiel reflejo de los aspectos dominantes en la sociedad del momento, que se encuentra presa de la industria de las imágenes, de la informática y de la genética.

Una gran cantidad de artistas encontraron en el cuerpo infinitas posibilidades de expresión, utilizándolo para fines diversos y temáticas variadas. Adentrándonos en el mundo del Body Art y el performance vemos cómo, sin duda, el cuerpo y su movimiento son sinónimos de expresión, es el medio de comunicación primitivo y universal por excelencia.

2. DIMENSIÓN SIMBÓLICA. Entre todos formamos imágenes de una personas

El símbolo es una representación en la que existe una forma de pensamiento y un conjunto de ideas claras que tratan de expresar con precisión algo. El símbolo es el puente entre el conocimiento y la realidad. En la medida que el conocimiento se

enriquece y la realidad se precisa, entonces los símbolos cambian y adquieren nuevas y más precisas motivaciones.

El símbolo convoca a una transformación.

El símbolo siempre está unido a una significación emocional que cambiará de acuerdo con las distintas situaciones, creando significaciones concomitantes según situaciones a las que responda:

EL YO Y EL OTRO. LA IMAGEN LA APARIENCIA. LA FRAGMENTACIÓN. LA MULTICULTURALIDAD.

En el Body Art, se elimina cualquier connotación a la belleza, no interesa tanto la formación de un cuerpo perfecto, sino las connotaciones que implican el proceso de composición grupal y el resultado final fragmentado, por trozos compuestos por cada parte de un niño diferente, pero al mismo tiempo como un todo.

Esta es la manera de abordar la multiculturalidad encontrada en la escuela y estereotipos de globalización y mestizaje.

BODY ART Y EL COLLAGE. El collage ya fue introducido en el tema 1º pero aquí adquiere otra dimensión, adquiere otra función de crítica y reflexión.

El término collage sugiere algo más que una técnica. Escuchando, conversando sobre el cuerpo y las diferencias personales con niños y sus compañeros por la raza, el color del pelo, por usar gafas o no, etc. se señala la técnica para la construcción de un cuerpo nuevo en el que valen todas las diferencias, formado por las partes de cada uno de los niños. Esta técnica conecta con la identidad y la multiculturalidad.

Deconstrucción y construcción desde la diferencia. Podemos encontrar como referente aunque en una línea mucho más dramática las experiencias de Orlan.

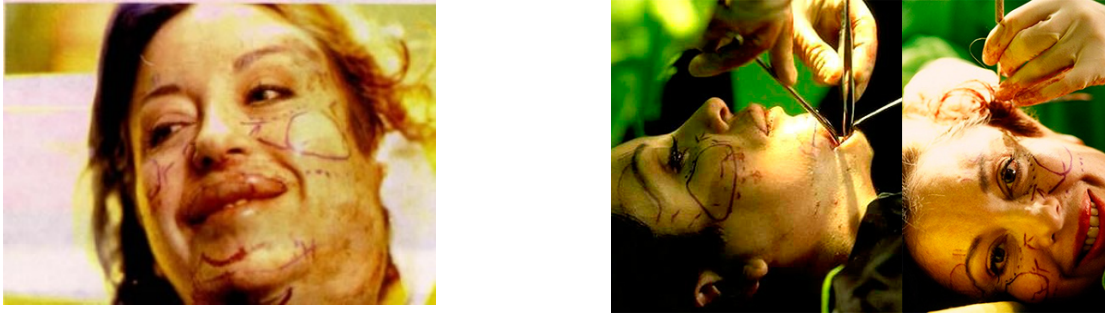


Imagen 63. El cuerpo reconstruido. Fotografías de Fabiola Andreu (2015)

Mientras las mujeres se operan para ser más flacas o provocativas, Orlan lo hace para materializar su discurso feminista. La cirugía y la genética van a dar paso a una nueva concepción del cuerpo. Artistas como Orlan (Operaciones estéticas), Michel Journiac (Guarda los trozos estirpados en operaciones en relicarios (Función crítica de la religión)).



Imagen 64. Foto de Obra de Orlan en el Museo Pompadour de Málaga.

El cuerpo activista se ha encargado de erosionar, ahora el cuerpo se reconstruye.
Negación total de la identidad física, social e ideológica.

5. Actividades y metodología.

Género artístico El retrato emocional

Un autorretrato es la imagen de una persona realizada por ella misma. Pero nuestro retrato va a dar un paso más. Se funden en una misma imagen las diferentes variantes y comenzamos el juego de cualidades. Se les ofreció a los niños realizar fotografías de sus compañeros para luego componer un collage de personajes ficticios pero paradójicamente reales.

La enseñanza de las Artes y la Cultura Visual como un área interdisciplinar que promueve procesos de creación artísticos contemporáneos, que desarrollan el pensamiento creativo y crítico. La dimensión espacial toma en el fotomontaje un carácter clave, de absoluta importancia. Hasta el punto de ser en sí mismo una experimentación pura y reflexión sobre múltiples conceptos conectados en uno mismo por sus características cubistas.

El cuerpo como paisaje emocional y parte de la multiculturalidad.

La enseñanza de las Artes y la Cultura Visual como un área interdisciplinar.

Dimensión simbólica “El yo y el otro”. TODOS SOMOS IGUALES. La creatividad, tanto individual como social, es la pieza clave para resolver los problemas que se le plantean a la especie humana. Los nuevos caminos de la evolución deben ser resultado de la solidaridad y la interrelación.

- La SOCIEDAD SOMOS TODOS

Habilidades sociales básicas: La imitación, la atención compartida, la comprensión empática.

Habilidades sociales básicas: La imitación, la atención compartida, la comprensión empática.

Si hacemos atractivo el aprendizaje al niño y lo captamos emocionalmente el niño estará motivado para aprender.

. Narrativas fotográficas.

Antes de hacer las composiciones los niños realizan un estudio fotográficos a sus compañeros y analizan las partes del cuerpo.



Imagen 65. Fotografías realizadas por los niños de infantil. Lecturas anatómicas de los niños (2014/2015)



Imagen 66. Estudios del cuerpo para la composición. Niños de Infantil (2014/2015)



Imagen 67. Trabajo escaneado de los niños taller el cuerpo. 2014/2015



Fotomontajes



Imagen 68. Muestras escaneadas del trabajo de los niños.



Imagen 69. Fotografías de los trabajos escaneados de los niños. (2014/2015)



Imagen 70. Fotografías de los trabajos escaneados de los niños. (2014/2015)

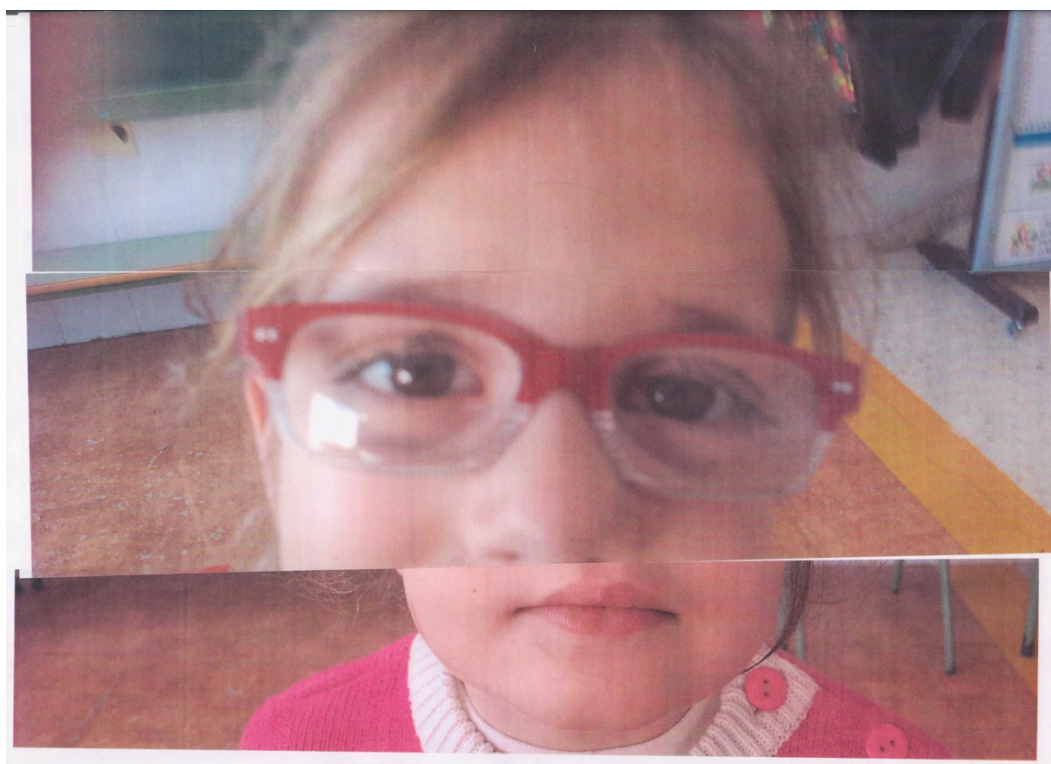


Imagen 71. Fotografías de los trabajos escaneados de los niños. (2014/2015)

3

animal



**3º. TALLER. CUERPO Y ANIMALES. NOÉ SERRANO, BANKSY, EN
NUEVA YORK FOTÓGRAFO RUSO OLEG DOU**

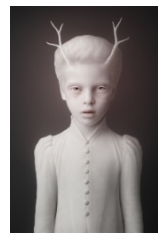
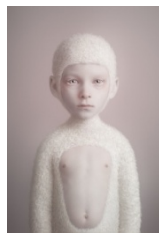


Imagen 72. Fotografías de la obra de Oleg Dou , Noé serrano y Banksy ,muestras extraídas de los talleres. (2014/2015).

Taller nº3. Mi yo animal.. Noé Serrano, Banksy y Oleg Dou

Tema Respeto animal. Mi yo animal

Áreas: *LOS LENGUAJES COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN*

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas:

2. Narrativa fotográfica:

Tema: Respeto a los animales. Identidad con el animal

ÁREAS: LOS LENGUAJES COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

Título: “MI YO ANIMAL”

TÉCNICA: BODY ART Y COLLAGE

2. Materiales

Equipo informático, y cartulina o papel continuo.

Cámara de fotos, fotocopidora y papel cola.

Fotografías personales y de animales, pegamento o cola y tijeras.

LA INTELIGENCIA NATURALISTA es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas:

-ANTECEDENTES ARTÍSTICOS DEL TALLER

Presentación de la propuesta: conocer el arte, artistas, autor de referencia y sus técnicas.

Este taller retoma la referencia del curriculum escolar sobre el tema el cuerpo y los animales. Se recoge la actividad ligada a patrones de actividades artística que se trabajaron en años anteriores en el Colegio la Paz, . Como consecuencia retomamos el tema “respeto a los animales” que María Moya (2013) propuso en su proyecto, con los

niños de 3 años y su continuación con nuevas actividades referenciadas sobre el mismo tema.

“El proyecto irá enfocado a crear conciencia animal en los niños y las niñas, basándose en el respeto a los animales frente a la problemática del maltrato y abandono animal, aunque también trabajaremos con el maltrato de género y la contaminación del medio ambiente pues está todo ligado”.

El arte, continua diciendo, “es una herramienta más poderosa con la que puede contar el profesorado para trabajar este proyecto porque es un vehículo de comunicación y por lo tanto de expresión emocional. Este proyecto se inició como propuesta de un informe del FBI²⁰ para que las generaciones futuras crezcan hacia el respeto a los animales, lo que redundará en el respeto a los derechos humanos y del medio ambiente” (Moya, 2013, p. 2).

Para este proyecto, han sido analizados artistas que trabajan sobre el respeto al animal; se busca la unión del conocimiento de los animales con la faceta emocional de conectarse con ellos, para rehacer una crítica al maltrato tanto animal como medioambiental.

Sobre animales reales en el arte, o sobre los límites éticos de la capacidad creadora, como nos dice en su artículo “Ética Animal” (Velayos Castelo, 2007)²¹, este trabajo versa sobre los límites éticos de la utilización de los animales reales (vivos o muertos) en el arte contemporáneo. Parte de la defensa de obligaciones éticas directas

²⁰ Leer enlace <http://www.gepda.org/esp/estudios/abuso.htm>

²¹ Velayos Castelo, C., 2007. Ética animal. Animales reales en el arte, o sobre los límites éticos de la capacidad creadora. Available at: http://bioeticayderecho.ub.es_pág.26/38[Último acceso: 26 08 2015].

hacia los animales y de la revisión de cualquier forma de “humanismo” que pretenda construirse a espaldas de la naturaleza no humana. Nos comenta que el potencial simbólico de los animales en el arte es bien conocido, como se confirma en cuentos, fábulas, guiones de cine, ilustraciones y pintura de todos los tiempos, por los publicistas y por lo más crítico los autores de performance. David Lynch “amaestrador de hormigas”, Robert Gligorov instalación “Dólar Notes” conecta una jaula con pájaros vivos a un piano que suena con el movimiento de las aves. Kounellis (1967-1996) Vídeo de “Sibyls’ssong” de Karen Knorr y otros muchos. Vamos a referenciar algunos artistas que trabajaron con animales vivos para entroncar con el tema, para después abordar como referencia principal aquellos que promueven desde la parte animal más humana.

La introducción de las palabras de Velayos en este interesantísimo artículo, nos hacen pensar en lo ético o no de las propuestas de muchos artistas. Es necesario que el niño sea crítico con actuaciones a través del arte para promover desde el interior el respeto a la naturaleza sea cual sea.

1.1.- AUTORES DE REFERENCIA. ¿ES ARTE O MALTRATO? ARTE CRÍTICO

BANKSY, en Nueva York, alquiló un camión de transporte de ganado y paseó con él por las calles, sustituyendo los animales reales por otros de trapo que gritaban, sabedores de su, aunque esta vez representado, trágico destino. Abrir las conciencias es lo que uno desea que aporte un verdadero artista al mundo, abrir conciencia a través de la magia implícita en toda obra de arte, abrir conciencia aprovechando el espacio permisivo del que el arte aún goza, abrir conciencia, pues la sociedad no necesita

decorar una y otra vez sus espacios habitables sino profundizar en un avance interior que nos haga ser mayores y mejores hacia dentro de nosotros mismos, con valores que nos engrandezcan y que el arte nos puede siempre ayudar a descubrir. Los que creemos en el poder transformador del arte seguimos soñando y esperando que ésta, como otras causas, afloren y tengan sentido en este espacio tomado como siempre por los de siempre, con el que mantener los valores de siempre decorando los espacios de siempre.

Al igual que Banksy , la llamada de atención se hizo proyectando el vídeo de este genial artista y preguntar a los niños que pensaban que representaban esa fotografías.



Imagen 73. La nueva instalación de Banksy en Nueva York: en contra del maltrato animal (vídeo) "The Siren of The Lambs" ("La sirena de los inocentes").

Buscando defender los derechos de los animales, el siempre disidente artista callejero presenta su más reciente instalación móvil: un camión con animales de felpa que transita por la ciudad.

Video <http://www.theguardian.com/artanddesign/video/2013/oct/13/banksy-sirens-of-the-lambs-cuddly-toys-slaughter-video>

Video <http://www.ecoosfera.com/2013/10/la-nueva-instalacion-de-banksy-en-nueva-york-en-contra-del-maltrato-animal-video/>

Tras este vídeo empezó el coloquio para, más tarde, presentar las obras de OLEG-DOU.

OLEG-DOU

Bajo el título Cubs se expone en la Galería Senda, la nueva serie fotográfica del fotógrafo ruso Oleg Dou. En la serie se decanta por el retrato infantil que utiliza como el medio con que alertar sobre el desalentador e inestable futuro que acecha a las próximas generaciones.

Encontramos imágenes de niños de frágil apariencia y pálida expresión, dotados de una serie de atributos procedentes del reino animal, transformando a los personajes en una clase de iconos, que combinan lo irreal con una nueva forma de mitología.

Para realizar la serie, el artista se inspiró en una tradición practicada en el siglo XIX: el retrato funerario infantil y de un desagradable recuerdo de su niñez, cuando su madre le disfrazó de conejo blanco (en la fotografía que le hicieron así vestido muestra su incomodidad e irritación). Para la serie, su madre hizo a medida todos los disfraces basándose en sus bocetos.

Aquí Dou abandona el formato cuadrado y el zoom sobre el rostro, sustituyéndolo por un retrato de tres cuartos que se adentra en la psicología de los personajes ahondando en las raíces mitológicas de la sociedad.

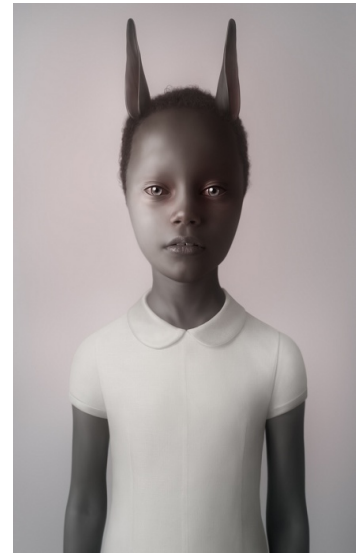
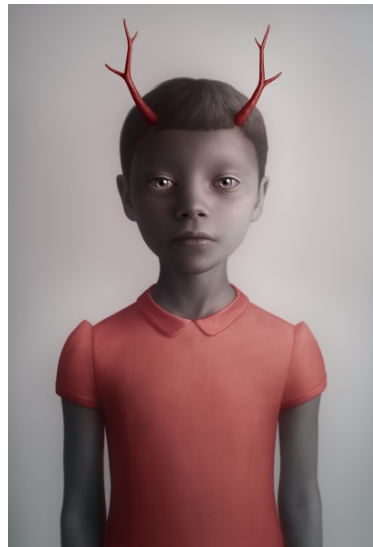


IMagen 74.22. Fotografías de la obra de Olef Dou.
<http://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/%e2%80%98cubs%e2%80%99-de-oleg-dou-en-galeria-senda>

NOE SERRANO





Imagen 75 .Swab, 2013. Galería 3 Puntos, Barcelona."Funcionario". Espectacular escultura hiperrealista realizada en resina policromada por el conocido artista cordobés Noé Serrano. Como ya es habitual en sus trabajos el escultor propone una iconografía en la que el cuerpo animal se fusiona con el rostro de un ser humano con gran maestría. Año 2005.

6. Fotografía y trabajos realizados

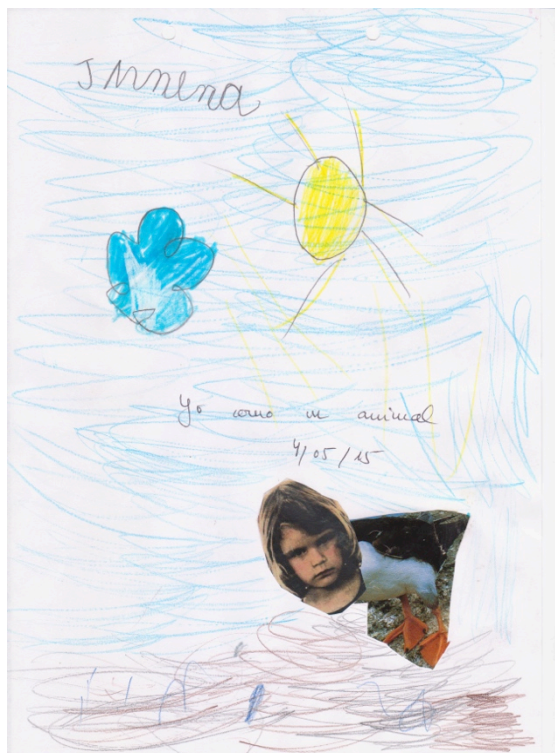


Imagen 76. Conjunto de fotografías de obras de los niños del curso escolar (2014/2015).

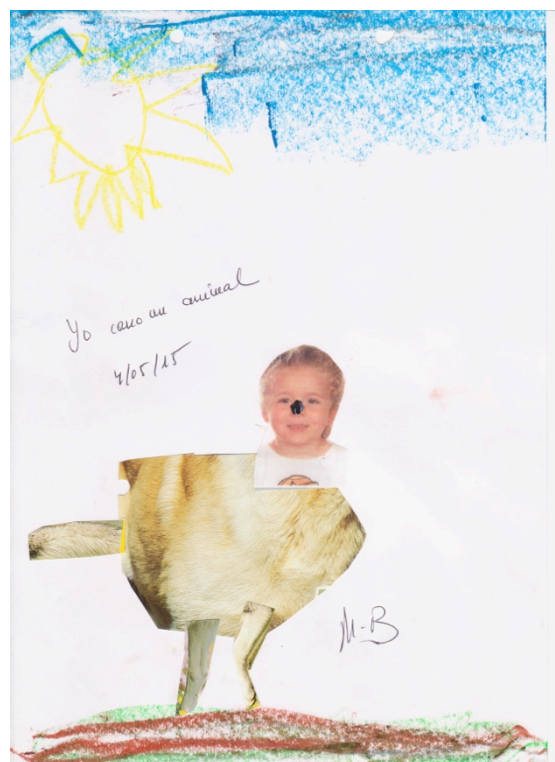
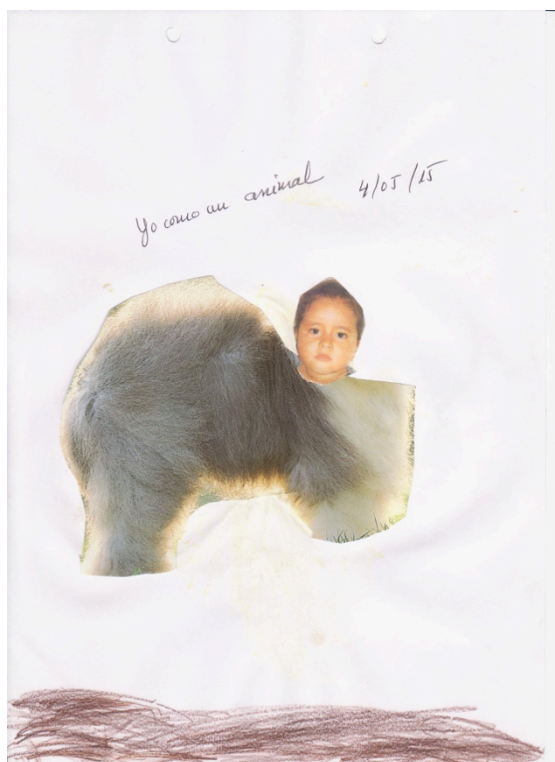


Imagen 77. Conjunto de fotografías de obras de los niños del curso escolar (2014/2015).



Imagen 78.Conjunto de fotografías de trabajos. Cursos 2014/2015.

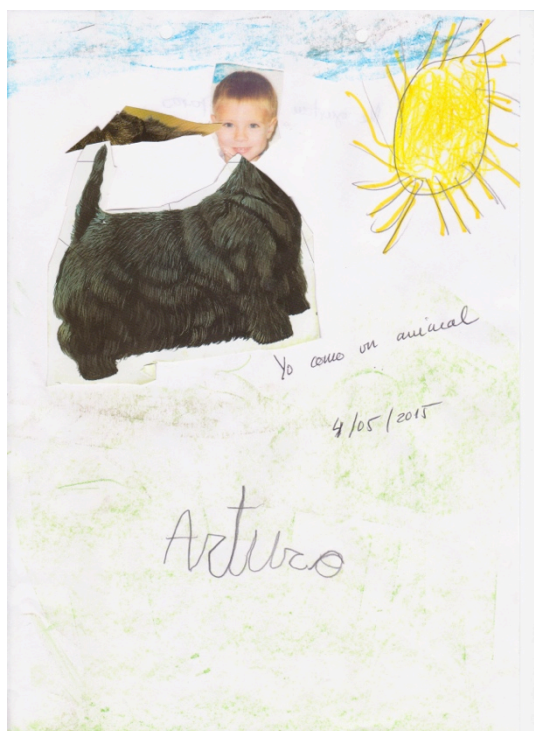


Imagen 79. 23. Fotografías de las obras compuestas por los niños de infantil. Tema mi yo animal. Curso 2014/2015.



45



**TALLER. LAND ART. EL ENTORNO 5. TALLER. LAND ART-
EARTHWORKS. ANDY GOLDSWORTHY**



Taller nº4 y nº 5. La naturaleza. Identificación con el entorno en el que se vive. Respeto medioambiental. El arte contemporáneo Land Art. Percepción sensorial. Expresión simbólica.

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas:

2. Narrativa fotográfica

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas:

LA HUERTA, COMO BASE DE LA CULTURA DEL AGUA. CUIDADO Y MEDIO AMBIENTE.

ANTECEDENTES ARTISTICOS DEL TALLER

Presentación de la propuesta: conocer el arte, artistas, autor de referencia y sus técnicas.

Desde las leyes de educación se señala la importancia del conocimiento de uno mismo así como del entorno y del medio físico en que se vive.

El Land Art es una corriente del arte contemporáneo, que utiliza el marco y los materiales de la naturaleza (madera, tierra, piedras, arena, viento, rocas, fuego, agua etc.)

Generalmente, las obras se encuentran en el exterior, expuestas a los elementos, y sometidas a la erosión natural; así pues, algunas desaparecieron, quedando de ellas sólo el recuerdo fotográfico.

Su finalidad es producir emociones plásticas en el espectador que se enfrenta a un paisaje determinado. El principio fundamental del Land Art es alterar, con un sentido artístico, el paisaje, para producir el máximo de efectos y sensaciones al observador. Se pretende reflejar la relación entre el hombre y la tierra, el medio ambiente y el mundo, expresando al mismo tiempo el dolor, debido al deterioro ambiental del clima que existe hoy en día. Lo principal es la interacción del humano-artista con el medio ambiente.

CARACTERÍSTICAS

1.- Abandono del marco del estudio y se marcha al exterior.

- 2.- La naturaleza física.
- 3.- Utiliza materiales efímeros.
- 4.- Carácter procesual (el proceso se graba y se fotografía).
- 5.- Lo sublime.
- 6.- Uso de la naturaleza de un modo metafórico. Acercamiento a culturas del lugar.
- 8.- El sentido cíclico del tiempo.

“A UN NIÑO DE DOS A TRES AÑOS SE LE DEBERÍA ENSEÑAR LOS TIPOS DE HOJAS EN EL CAMPO”

Nuestro taller trata de acercar el entorno de la escuela de este colegio rural “la huerta” como paisaje de agua –paisaje de vida a los niños de 3 a 5 años. Los queremos acercar al lenguaje visual de artistas contemporáneos que trabajan el Land Art. Así podrán estar en contacto con la naturaleza. observar el entorno, experimentar con los materiales que da la propia naturaleza y establecer vínculos emocionales de respeto al medio ambiente, fortaleciendo el sentido de pertenencia al grupo como identidad de un pueblo.

1.1. TEMA DE REFERENCIA

Utilizaremos las expresiones artísticas. “Land Art”, cuyo propósito es que conozcan terminología artística, concienciar sobre la importancia del Agua, el amor y su relación y respeto a la naturaleza, creando una cultura de respeto al medioambiente, para elaborar un banco de imágenes que se convertirán en el contenido de su cultura visual.

El Land Art. Se prepara de este modo a los colegios para la actividad que se realizará las semanas posteriores. Historia del Arte del Land Art - Siglo XX Primera mitad de los años 70'. Los artistas del Land Art, movimiento surgido en Estados Unidos, usaron la naturaleza como soporte de sus obras. Salieron al campo a realizar proyectos con tierra, piedras, viento, agua o distintos elementos que se integraban o complementaban entornos naturales. Artistas como Robert Morris, Christo & Jeanne Claude, Robert Smithson, Dennis Oppenheim, James Turrel, Walter de María.

LAND ART

Es un movimiento asociado a la tierra, entendiendo como tal al planeta mismo, pues sus obras se insertan en un contexto que va más allá de los límites “naturales” para adentrarse en otros más cosmológicos y complejos. “En el Land Art el tiempo se riza, pliega, dobla, bifurca o detiene, creando espacios paralelos al que habitamos. No es casual que se desarrollase en los sesenta, pues entonces el optimismo científico derivado de la carrera espacial inundó el imaginario colectivo y alteró los conceptos espacio-temporales al uso (huella de Armstrong). (...) En el Land Art, la naturaleza evanescente del presente continuo se incorpora a cada paso que da el tiempo, dejándose atrapar sólo en la acción materializada de la huella.”

Se asocia este movimiento a la naturaleza y a esculturas de exterior, más allá de galerías y museos, pero incluye manifestaciones como las que respetan el aspecto inicial del paisaje que intervienen hasta los que alteran su imagen radicalmente pasando por los pensados para hacer frente a espacios degradados.

En el contexto de la divulgación y manipulación de las posibles consecuencias de la teoría de la relatividad y del origen del Big Bang, obras representativas de

Smithson, Morris, Nancy Holt o Richard Long proponían una revisión de la obra de arte dentro de un tiempo lineal y un espacio euclidiano, una revisión que se relaciona con otra social y política (en paralelo a mayo del 68, Vietnam.).
<http://masdearte.com/movimientos/land-art/>

Según Read (1986) “El arte es una de esas cosas que, como el aire o el suelo, está a nuestro alrededor en todas partes, pero que raramente nos detenemos a considerar. El arte está presente en todo lo que hacemos para agradar a nuestros sentidos”.

Esta investigación pretende ser una propuesta de trabajo diferente a las que actualmente se realizan dentro de las aulas de Infantil. Un/a maestro/a de infantil de forma habitual utiliza cuentos como instrumentos generadores de unidades, proyectos... A través de este trabajo pretendo demostrar que hay otras formas de trabajar, y de representación y que el arte, y en especial el arte contemporáneo, puede ser un elemento generador de esos proyectos y unidades, pero para ello es necesario quitar el miedo a todo lo que significa innovar.

Se pretende que niños y niñas aprecien y valoren el espacio verde, conozcan la importancia del agua en su entorno y lo que significa ser fértil, y su pertenencia a un entorno de vida que les identifica. Además jueguen con su imaginación y creatividad y sean capaces de generar pequeñas instalaciones artísticas en la naturaleza.

El respeto a la naturaleza refleja la filosofía de este movimiento, que, además, está elaborado con materiales reciclados.

1.1. AUTOR DE REFERENCIA: ANDY GOLDSWORTHY

Nació en Cheshire, Inglaterra, el 26 de julio de 1956 y se crió en Harrogate al lado de Leeds, West Yorkshire. Desde la edad de 13 años, trabajó en granjas como jornalero. Se ha comparado la calidad repetitiva de las tareas de la granja a la rutina de hacer su escultura: “Una gran parte de mi trabajo es como recoger patatas, hay que entrar en el ritmo de la misma”.

Goldsworthy estudió bellas artes en Bradford College of Art (1974-1975) y en Preston Politécnica (1975-1978) (en la actualidad la Universidad de Central Lancashire, recibiendo su Licenciatura en Artes (BA).

Después de salir de la universidad, Goldsworthy vivió en Yorkshire, Lancashire y Cumbria. En 1985, se trasladó a Langholm en Dumfries y Galloway, Dumfriesshire, Escocia, y un año después a Penpont. Se ha dicho de que su giro gradual hacia el norte era “debido a la forma de vida sobre el que no tenía el control total”, pero que los factores contribuyentes fueron las oportunidades y deseos de trabajar en estas áreas y “razones de economía”.

En 1982, se casó con Judith Goldsworthy Gregson. Tuvieron cuatro hijos y se establecieron en el pueblo de Penpont en la región de Dumfries y Galloway, Dumfriesshire, en el suroeste de Escocia. Ahora vive allí con su pareja, Tina Fiske, una historiadora de arte a la que conoció cuando ella vino a trabajar con él un par de años después de que se separó de su esposa.

En 1993, recibió un doctorado *honoris causa* de la Universidad de Bradford. Actualmente es AD Profesor-At-Large en la Universidad de Cornell.

Sus obras llenas de poesía y simbolismo reflejan el estado de vida en comunión con la naturaleza y el entorno que le rodea.

Las fotografías son su obra, que reflejan el recuerdo de sus actuaciones y obras efímeras.



Imagen 80. Andy Goldsworthy. <http://vacioesformaformaesvacio.blogspot.com.es/2014/03/andy-goldsworthy-escultura-naturaleza.html>



Imagen 24. Las fotografías han sido obtenidas del blog :<http://vacioesformaformaesvacio.blogspot.com.es/2014/03/andy-goldsworthy-escultura-naturaleza.html>.

- **2. Narrativa fotográfica**

2.-DIMENSIÓN SIMBÓLICA

El paisaje exterior se convierte en algo nuestro que hay que cuidar. Somos parte de la naturaleza y nos conciliamos con ella. Se reflexiona sobre la huella del hombre en la naturaleza.



IMAGEN 82.Fotografía de actuación de los niños creando obra crítica sobre la contaminación del medio ambiente. Curso escolar 2014/2015.

3.- DIMENSIÓN EMOCIONAL Hablar del miedo a hacer algo mal. Atreverse. Reto.

Antes , los niños jugaban entre los árboles o en el campo. Los niños de hoy ya no pueden mancharse, correr libremente por el campo, colgarse de un árbol o recrear mundos con lo que hay disponible en la naturaleza. En solo pocas generaciones, la infancia ha perdido valores más preciados: el juego y la actividad al aire libre.

«Cuanta más tecnología usamos, más necesitamos la naturaleza»

2. Narrativa fotográfica



Imagen 83. Fotografías de trabajos elaborados por los niños. Identidad local. recuerdos de nuestro paisaje: flores, frutos, hojas, etc. curso 2014/2015.



Imagen 84. Imágenes en torno al árbol



Imagen 85. Fotografías de los niños en el patio del colegio en una creación de Land Art, utilizando los recursos del medio. Curso2014/2015.

3- FASE DE OBSERVACIÓN Y ELECCIÓN DE MOTIVOS ¿QUÉ ELEGIMOS MIRAR? ENFOCAR



Imagen 86. Fotografías tomadas por los niños en su proceso de observación del entorno y curiosidad en el medio. Curso 2014/2015.

LA ATENCIÓN. DIÁLOGOS CON LOS ESPACIOS

Con el fin de investigar aspectos más instructivos, salimos del aula para que sientan su tierra. Algunos niños no han visto de dónde se extraen las naranjas, a pesar de estar rodeados de ellas. Se intenta que vivencien los contenidos de la naturaleza. Paisaje de agua–paisaje de vida. Paisajes de nuestras vidas.



Imagen 87 Niños observando el entorno y recogiendo material para sus composiciones de Land Art. Curso 2014/2015.

DESPERTAR LOS SENTIDOS 4.- RECOPIACIÓN MATERIALES

Que vivan primero los espacios donde van a trabajar, que toquen los pupitres, el suelo, las paredes, que huelan si hay un jarrón con flores o las gomas de borrar, que toquen los libros, los lápices, que prueben los pasteles si hay un cumpleaños, etc. Activar todos los sentidos posibles antes de fotografiar.



Imagen 25. Niños clasificando materiales para crear. Curso 2014/2015. (2014/2015).

Las profesoras realizarán una exposición en clase con todas las fotografías tomadas.

VIVIR EL ESPACIO. HABITAR EL MEDIO. CONECTAR CON EL
ENTORNO ALLÍ DONDE SE REALICE EL PROYECTO. ORGANIZAR EL
ESPACIO DE TRABAJO



Imagen 89 . Fotografías de la salida de colegio.(2014/2015).



Imagen 90. Fotografías de la salida a la huerta en una sesión de Land Art. curso 2014/2015.

Un niño de Infantil debería conocer los tipos de hojas en el campo. La emoción indica movimiento, interacción con el mundo; es también el medio de comunicación más poderoso que existe. Numerosos estudios científicos afirman que el binomio emoción-cognición es indisoluble. Esto es importantísimo tanto para el que aprende como para el que enseña. El sentimiento es la experiencia consciente de una determinada emoción.

Un niño reacciona a la curiosidad cuando algo de lo que hay a su alrededor resulta nuevo, muestra deseo de saber acerca de sí mismo y de lo que le rodea, explora espontáneamente y busca nuevas experiencias.





Imagen 91. Imágenes de un grupo de niños en plena acción. Curso (2014/2015)



Imagen 92. Niños explorando su entorno, buscando y seleccionando materiales. Curso 2014/2015.

El Land Art en educación infantil

Los escultores han dado un salto casi al vacío, al pasar de la minúscula escala de la escultura moderna que se situaba en un pedestal, a realizar obras que alteran el paisaje abarcando la escala del territorio y comprometiéndose con el entorno natural hasta pretender su manipulación. Trabajar con un material como el paisaje supone la

recuperación y la puesta al día para el arte actual de categorías como lo sublime, lo pintoresco o lo maravilloso (Maderuelo, 1990, p 47).

El Land Art es un movimiento bastante desconocido en la comunidad educativa. Por este motivo, para el comienzo de la actividad, los colegios desde la formación del profesorado reciben la visita de un especialista que da a conocer este movimiento artístico desde la acción y la percepción, mostrando imágenes, proponiendo actividades que se pueden realizar en el aula como en su entorno más inmediato, así como actuar como localización, entidad natural y geográfica etc.

Según Read (1986) “El arte es una de esas cosas que, como el aire o el suelo, está a nuestro alrededor en todas partes, pero que raramente nos detenemos a considerar. El arte está presente en todo lo que hacemos para agradar a nuestros sentidos”.

El docente dispone de un cuaderno que le sirve como material de apoyo en el que se pretende que niños y niñas aprecien y valoren el espacio verde, conozcan la importancia del agua en su entorno y lo que significa ser fértil, y su pertenencia a un entorno de vida que les identifica. Además jueguen con su imaginación y creatividad y sean capaces de generar pequeñas instalaciones artísticas en la naturaleza.

El respeto a la naturaleza refleja la filosofía de este movimiento que, además, está elaborado con materiales reciclados.

Para llevar a cabo estas actividades se dividirá la clase en cuatro grupos de cinco alumnos.

El profesor explicará en clase, a través de un PowerPoint, lo que es el Land Art y mostrará con imágenes numerosos ejemplos de esta técnica, como podemos observar a continuación

También fuera del aula la metodología para la actividad del Land Art será participativa y activa, y los alumnos conseguirán los objetivos a través de la cooperación y creatividad. Durante el proceso serán autónomos, libres, pero todos los grupos estarán supervisados por el profesor.

Se trata de un proceso creativo muy rico, lleno de obras que cuentan historias, juegos de geometría, mensajes, reflexiones sobre la riqueza en la que viven en oposición a otros niños de zonas pobres, etc.



Imagen 93. Fotografía de composiciones de arte crítico. Cuidado al medio ambiente. Curso 2014/2015





Imagen 94. Fotografías del proceso llevado a cabo por los niños de educación infantil, en el taller de Land Art. Curso escolar (2014/2015)



Imagen 95. Detalles de las obras Land Art.(2014/2015)



Imagen 96. Detalles de las intervenciones.(2014/2015)



Imagen 97. Fabiola Andreu 2015. Detalles de las intervenciones, efectuadas por los niños de infantil.2014/2015

6



Taller nº 6. PAISAJE DE AGUA-PAISAJES DE VIDA. FORMA. SIMBOLISMO. EXPERIENCIAS CON EL AGUA. INSTALACIÓN DE CAMBIO CLIMÁTICO NELE AZEVEDO BAJO EFECTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN BERLIN (FONDO MUNDIAL PARA LA NATURALEZA, 2009).



Taller nº 6. Paisaje de agua-paisajes de vida. Forma y Simbolismo. Experiencias con el agua. Instalación sobre cambio climático

- 1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas**
- 2. Narrativa fotográfica:**

Tema

La naturaleza. Identificación con el entorno en el que se vive. Respeto medioambiental. El arte contemporáneo Land Art. Percepción sensorial. Expresión simbólica.

Materiales. Elementos de la naturaleza, cámara de fotografía, ordenadores y pantalla digital, vídeo

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas

1.1. AUTORES DE REFERENCIA:

1.2. TÉCNICAS EMPLEADAS: LA INSTALACIÓN

Los artistas de instalaciones suelen utilizar directamente el espacio de exposición, a menudo la obra es transitable por el espectador y éste puede interaccionar con ella. Las intervenciones en espacios naturales que incorporan el paisaje como parte integrante de la obra suelen enmarcarse en el denominado Land Art o arte de la tierra.

Se ha señalado como precursores de este movimiento a artistas como Marcel Duchamp y su uso de objetos cotidianos resignificados como obra artística, y a artistas tan diferentes como Helio Oiticica, Bruce Nauman, Joseph Beuys, Daniel Buren, Wolf Vostell, Nam June Paik, Marcel Broodthaers o Antoni, que han trabajado en uno u otro sentido la instalación.²²

La palabra instalación hace referencia a una estructura que puede variar en tamaño y que es dispuesta de manera particular para cumplir un objetivo específico. Siempre que se hable de instalación se está haciendo referencia a elementos artificiales y no naturales, creados y dispuestos de tal manera por el hombre. Normalmente, la palabra instalación nos recuerda a elementos que son instalados para funcionar posteriormente de una manera particular así como también a las instalaciones artísticas, un modo novedoso de exponer obras de arte tridimensionales. Se relaciona con el acto de instalar, que supone colocar, arreglar o disponer determinados elementos para que funcionen o que cumplan ciertos objetivos. Por ejemplo, la palabra instalación es muy común cuando se habla de aparatos electrónicos o de diferentes tipos de servicios como pueden ser el cable, la computadora, la luz, incluso algún tipo de programa o software que se instale en algún aparato electrónico. La instalación es así algo que se establece en pos de lograr determinada función u objetivo. En algunos casos, la instalación puede ser realizada por cualquier persona mientras que en otros requiere de conocimientos previos específicos. En algunos casos pueden llegar a ser impresionantemente grandes, casi como construcciones arquitectónicas más que esculturas que pueden ser localizadas en el interior de un ambiente. 23

El niño es invitado a moverse alrededor de la obra o interactuar con la pieza, en esos casos el espectador mismo deviene parte de esa obra en ese preciso momento y ese preciso tiempo.

Como género dentro de las artes plásticas, la instalación se supedita a los sitios de arte o emplazamientos para los que ha sido o fue concebida. El uso de materiales diversos, la asimilación de diferentes escalas, la libertad de concepto y de la potenciación de la interactividad entre el producto artístico y el público son algunas de las características más importantes de esta peculiar manera de concebir obras de arte. Otro aspecto dentro de la concepción de instalaciones artísticas es el emplazamiento. En este sentido, se hace válido recordar que existen artistas que en su búsqueda de una mayor interacción social, manifiestan su gusto por los espacios exteriores o urbanos, mientras que otros continúan creando dentro de los restringidos límites de las galerías de arte, museos y recintos de exposición.

En la praxis del arte de la instalación, más que la apreciación de la escultura tradicional cuyo fundamento se establece sobre la base del trabajo artístico, la intención del artista es primordial debido a su conexión con el Arte conceptual y con las actitudes comunicativas en su obra.

Otro elemento importante a acotar dentro del género de la instalación es que existe la posibilidad de incorporar sensaciones térmicas, y gustativas etc., contribuyendo así a propiciar lecturas más profundas y ricas en los espectadores.

PAISAJE DE AGUA. INSTALACIÓN DE CAMBIO CLIMÁTICO NELE AZEVEDO bajo efectos del cambio climático en Berlín (Fondo Mundial para la Naturaleza, 2009). Forma. Simbolismo. Experiencias con el agua. Cambios.



Imagen 26. Fotografías detalle de motivos de la instalación **Néle Azevedo, autora de la intervención.** recuperadas http://tn.com.ar/internacional/chile-mil-figuras-de-hielo-se-derritieron-para-simbolizar-el-cambio-climatic_267832



Imagen 99. Detalles de la obra de Nele Azevedo rescatados de http://tn.com.ar/internacional/chile-mil-figuras-de-hielo-se-derritieron-para-simbolizar-el-cambio-climatic_267832



Imagen 100. Más detalles de la muestra. 21 OCT. 2008 Página web de http://tn.com.ar/internacional/chile-mil-figuras-de-hielo-se-derritieron-para-simbolizar-el-cambio-climatic_267832

2. Narrativa fotográfica:



Imagen 101. Fabiola Andreu (2015). Varias de las piezas de la serie “Corazones de hielo”

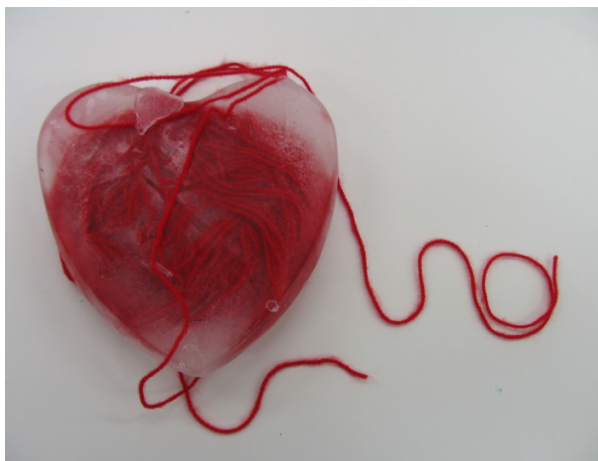


Imagen102. Fotografía de las piezas, ambas de Fabiola Andreu (2015). Colaboró con sus piezas en la instalación realizada en el colegio de la paz en el taller. instalación artística y cuidado medioambiental. curso 2014/2015



Imagen 103. Fotografías de las piezas de la instalación artística y cuidado medioambiental. Cambio climático y estados del agua. Curso 2014/2015.



Imagen 104. Niños montando la instalación del taller "Instalación artística y cuidado medioambiental". Curso 2014/2015.



Imagen 105. Niños disfrutando de la instalación. Comprobar con la experiencia los cambios de estado del agua y cómo se derrite el hielo.



Imagen 106. Fotografías varias tomadas por los niños. Cambio climático.(2014/2015)



Imagen 107. Detalles de la instalación en proceso de deshielo.2014/2015



Imagen 108. Detalles de las piezas desechas. (2014/2015)



Imagen 109.. Una de las pizas efectuadas por un niño para la instalación cambio climático 2014/2015



Imagen 110. Fotografía de niño enseñando el símbolo del frío (2015)



Imagen 27 Fotografía de una de las piezas .Yo amo la naturaleza (2015)



Imagen 111. Fotografía de una de las piezas, Yo amo la naturaleza. (2015)



Imagen 112. Fotografía de una de las piezas con estrellas descongeladas, bien podría ilustrar la destrucción del universo (2014/2015)



**VII. TALLER. PAISAJE DE AGUA-PAISAJES DE VIDA. PUNTO LÍNEA,
LA MANCHA, LA TEXTURA**



Taller nº 7. Paisaje de agua-paisajes de vida. Elementos sintácticos de la imagen: punto, línea, mancha, textura

Áreas: LOS LENGUAJES. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas:

2. Narrativa fotográfica:

Tema: La Instalación en el arte. Respeto medioambiental. Los estados del agua.
Expresión simbólica y crítica.

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas:

Para construir un mensaje verbal, no es suficiente mezclar una serie de nombres, verbos y adjetivos, hay que seguir unas normas sintácticas que permitirán elaborar frases significativas.

De la misma manera, cuando creamos una composición abstracta tenemos que seguir unas normas sintácticas que, además, podrán influir poderosamente en el resultado final de la imagen.

La educación artística implica una formación en dos aspectos diferenciados pero íntimamente relacionados que tienen que ver con el conocimiento artístico desde actitudes, por una parte analíticas y comprensivas, y por otra productoras de imágenes y objetos.

Los principales aspectos sintácticos a considerar son los siguientes que explicaremos a continuación.

Los elementos básicos de la Comunicación Visual son:

Medida: El tamaño de las formas. Es relativo si lo describimos en términos de magnitud y pequeñez, pero así es físicamente mensurable.

Color: Una forma se distingue de sus cercanías por medio del color. El color se utiliza en un sentido más amplio y menos estricto que el de la cromaticidad propiamente dicha, comprendiendo no solamente las tonalidades del espectro visible sino los neutros

(blanco, negro, los grises intermedios) y de la misma manera sus variaciones tonales y cromáticas.

Textura: Se refiere a las cercanías de la superficie de una forma. Puede ser plana o decorada, suave o rugosa, y puede atraer tanto al tacto como a la vista.

Elementos de Relación. Este grupo de elementos gobierna la ubicación y la interrelación de las formas en un diseño. Algunos pueden ser percibidos, como la dirección y la posición; otros pueden ser sentidos, como el espacio y la gravedad.

Espacio: Puede ser ocupado o vacío, liso o puede ser ilusorio (perspectiva) para sugerir profundidad.

Elementos Prácticos: Subyacen el contenido y el alcance de un diseño. Están más allá del alcance del mismo.

Representación: Cuando una forma ha sido derivada de la naturaleza o del mundo hecho por el ser humano, es representativa. Puede ser realista, estilizada o semi-abstracta.

Significado: Se hace presente cuando el diseño transporta un mensaje.

Función: Es el propósito para que sirve el diseño.

TEXTURAS

El color. A partir de experiencias personales. El entorno cotidiano del niño, por ejemplo, el color en los cambios de estación.

La profundidad de cerca, de lejos, de lado, de arriba de abajo, etc.

El vacío: luces y sombras, profundidad, etc.

EL PUNTO

El **punto** no tiene que estar representado físicamente para mostrarse como elemento de la imagen o actuar plásticamente en la composición, ya que puede ser intangible, imperceptible e inmaterial.

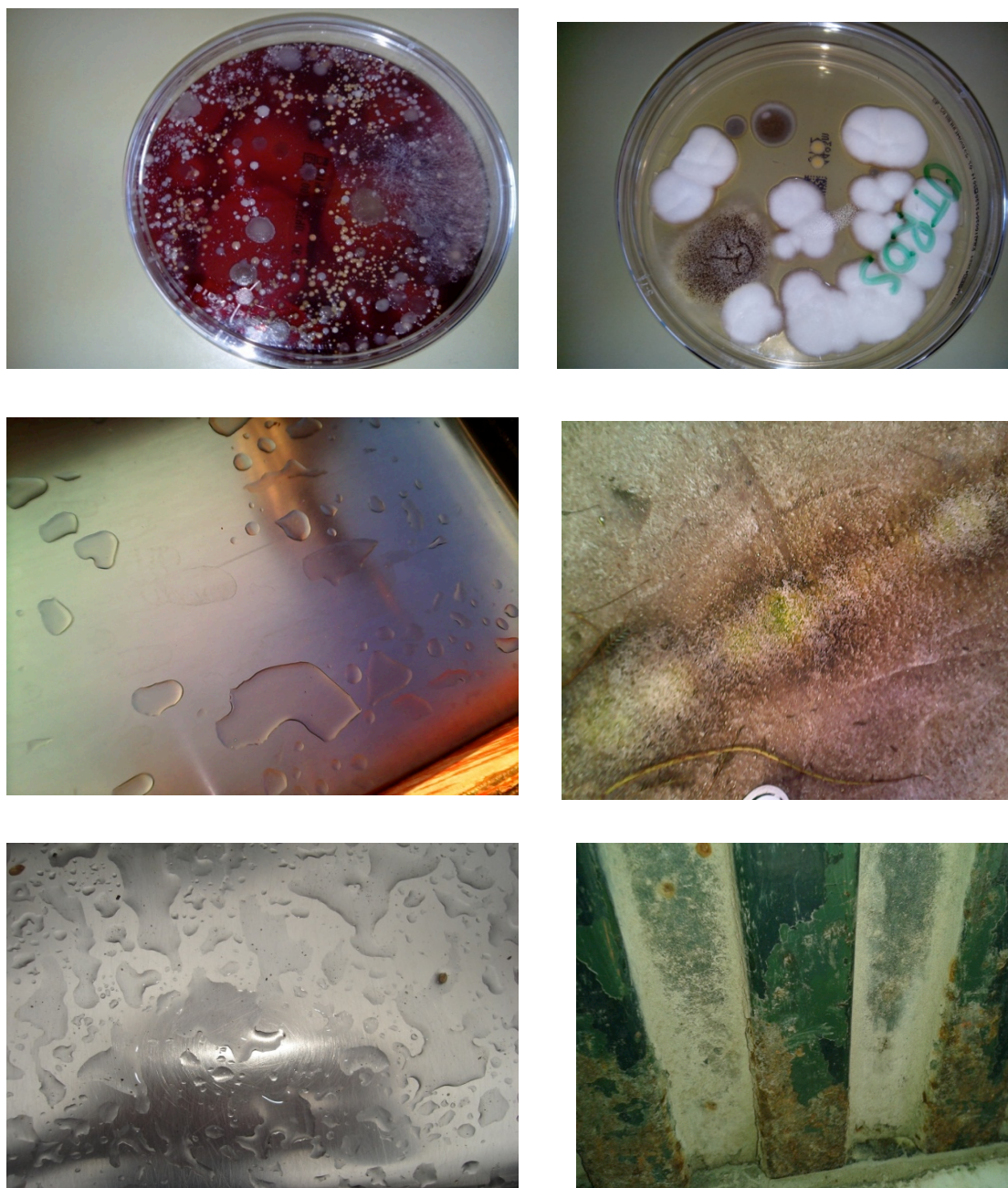


Imagen 113. Fotografías realizadas por los niños de infantil , del proyecto Paisajes de agua- Paisajes de vida. Elementos sintácticos de la imagen.

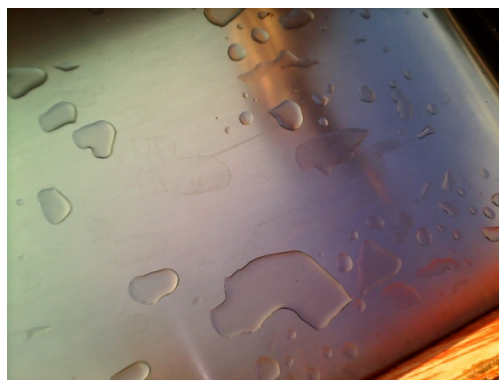


Imagen 114. Fotografías realizadas por los niños curso escolar (2014/2015) Taller de elementos sintácticos de la imagen. Paisajes de agua- paisajes de vida.



Imagen 115. Fotografías manchas de oxido. (2014/2015) EL AGUA CONFIGURA EL PAISAJE. LA MANCHA, LA TEXTURA.

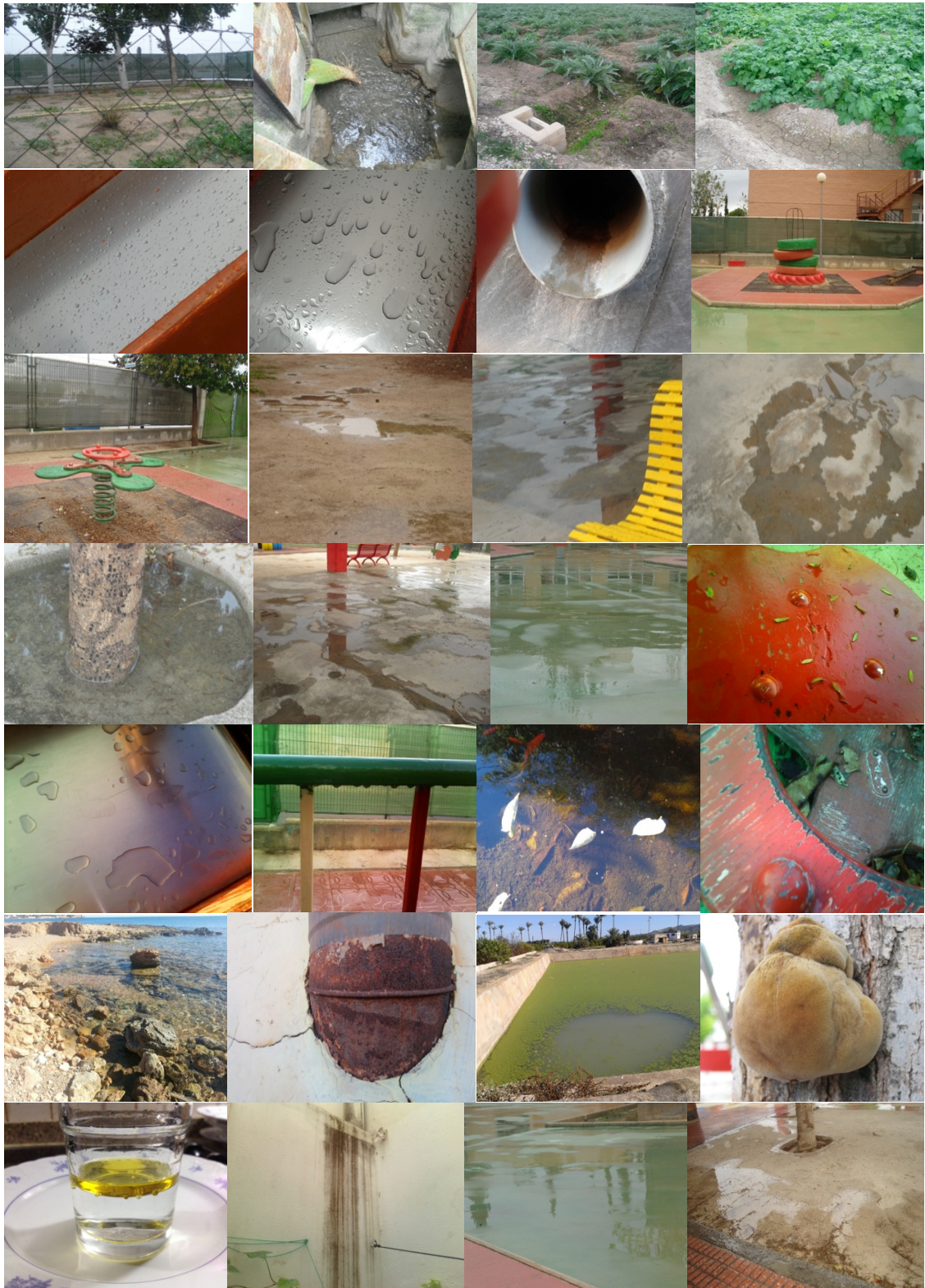


Imagen 116. Fortografías del taller El agua configura el paisaje la mancha, la textura (2014/2015)



Imagen 117. Fotografías realizadas por los niños de Educación infantil en compañía de sus padres (2014/2015



Imagen 118. Fotografía realizada por una de las profesoras , estimulada por el taller.(2015)

8



TALLER VIII. PAISAJES DE AGUA. PINTURA SOBRE AGUA

TÉCNICA. PINTAR SOBRE AGUA



Áreas: LOS LENGUAJES. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Taller nº8. Paisajes de agua. Dibujamos en el agua

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas

2. Narrativa fotográfica:

Tema . Expresión pictórica. Cualidades del agua

Áreas: *LOS LENGUAJES. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN*

Contenido. La técnica artística Ebru. Otros paisajes del agua. Cualidades del agua.

Materiales

Óleo, aceite, agua, cola. Bandejas, Papel de acuarela, tijeras, etc.

- **1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas**

Presentación de la propuesta: conocer el arte, artistas autor de referencia: y sus técnicas.

TÉCNICA EMPLEADA: EL EBRU

La clase dirigente del imperio otomano no dudó un segundo a la hora de rodearse de lujos. Alfombras, miniaturas, vajillas de cerámica, entre otros, fueron objetos deleitosos para las clases altas. El arte más característico de la época es el EBRU, también conocido como El arte de pintar sobre el agua. Es bastante difícil de dominar, pero su belleza es inigualable.

El Ebru es una forma decorativa tradicional turca que emplea métodos especiales. La palabra “ebru” proviene de la palabra persa “ebr”, que significa “nube”. De ahí, “ebri”: “como una nube”, o “nublado”, que fuera asimilada en turco como “ebru”. El veteado da realmente la impresión de nubes. Para vetear hay que seleccionar un papel muy absorbente, una bandeja grande, ancha, baja y generalmente rectangular, y una goma blanca obtenida del vástago del tragacanto mezclada con agua en proporciones

específicas (que puede ser sustituida por diversas sustancias tales como tubérculos de la orquídea, lino o semillas y kerosén sacados del membrillo). La mezcla se deja reposar durante 12 horas y se revuelve de vez en cuando. La pintura finamente molida se disuelve en agua en pequeñas tazas. Entonces, la dificultad estriba en evitar que la pintura se hunda al fondo y asegurarse de que flota. Se mezclan o separan con un palillo de madera, dando lugar a diseños que sorprenden y fascinan. El papel especial puesto sobre estos diseños es levantado a un lado unos 5-10 segundos después, como quien pasa una página, sosteniéndolo por dos bordes cuidadosamente. El papel se deja a secar en un lugar conveniente. <http://www.taringa.net/post/arte/18192421/Ebru-el-arte-de-pintar-sobre-el-agua.html>

PINTAR SOBRE AGUA antes de realizar el taller se les puso a los niños el vídeo de la técnica. Vídeos <https://www.youtube.com/watch?v=D5H4ivNiRY0>



Imagen 119. Materiales necesarios para la actividad. (2014/2015)

PROCESO



Imagen 2820. Fotografías del taller pintar con la técnica el Ebru. (2014/2015)



Imagen 29. Detalles de las pinturas creadas en el taller. (2014/2015)



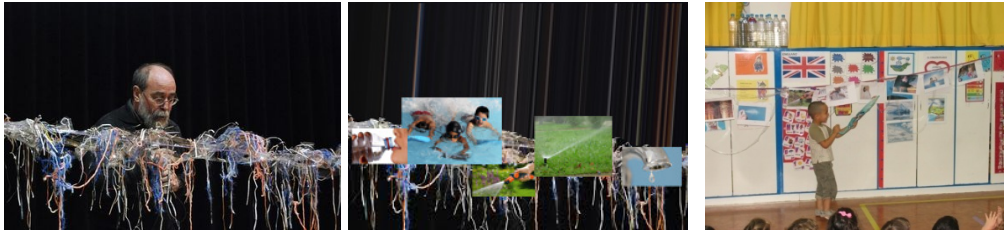
Imagen 30. Composiciones realizadas a partir de la actividad pintura. Ebru. Fotografías tomadas por las profesoras en el curso 2014/2015.



Imagen 31. Ejercicio de composición de árboles de navidad a partir de la pintura Ebrú(.2014/2015)



9º. TALLER. TEMA: PERCEPCIÓN MULTISENSORIAL. LA LÍNEA SONORA. SONIDOS DE AGUA. PERFORMANCE.



Taller nº 9: Los sonidos del agua son música. Performance

Áreas: LOS LENGUAJES. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1 Materiales:

2. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas:

3. Narrativa fotográfica:

Tema Arte contemporáneo: La performance. El humor en el conocimiento. Los Sonidos y la música.

- 1.- ANTECEDENTES ARTÍSTICOS DEL TALLER



Imagen 124. Fotografía del vídeo. publicado el 18 nov. 2014 "La Línea sonora" de Bartolomé ferrando en la facultad de bellas artes de la upv el 6 de noviembre de 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=otvayxlogbk>

Recogemos de su blog unas líneas explicativas de las performances realizadas por Bartólomé Ferrando:

Siempre llevo la imagen poética como punto de partida en mi trabajo en el campo de la poesía visual, poesía objeto, libro objeto, poesía sonora, instalación y performance. La esfera de la poesía me ayuda a construir, para la construcción de piezas y estructuras que puedo utilizar para acercarse y la cabeza en las áreas de música, la plástica y la acción. El resultado de todo esto es una obra que podría ser categorizada y situada en el campo del arte intermedia, una práctica en la que el elemento más destacado es que una obra puede ser interpretada desde el ángulo de al menos dos dominios artísticos diferentes, ya que se extiende a ambos lados ambas áreas. Bartolomé Ferrando (España) Finalmente, hay que mencionar que el humor se puede encontrar en muchos de mis objetos y performances, tratando de hacer sentir su presencia desde la interioridad de las piezas. <http://www.bferrando.net/>

Recogemos de su blog el siguiente texto

TEXTO EN MIS PRESTACIONES

Hago un gesto, un movimiento, una acción en particular, en su mayoría, junto con un objeto común o varios utensilios, utilizados de una manera inusual.

Hago un gesto, un movimiento, nada que ver con la práctica narrativa y justo fuera del discurso de lo que se conoce o puede ser adivinado.

Durante la acción, siento mi cuerpo como un objeto más, mentalmente que carecen de la capacidad para articular, para conectar las herramientas que uso.

Ironía menudo empuja a través de la pieza, a través de la acción.

TEXTO EN MIS PRESTACIONES fonética

A veces el trabajo que hago tiene un componente fonético. La palabra fragmentada, deshuesada, disuelto o masiva se pronunció en forma de grumos, aglomerados que están desprovistos o casi despojados de todo sentido. El aire de las vocales eructa el sonido y los deja en pie sólo en su piel. Las partículas de voz de frente hacia el frente y pista detrás de los bloques de lenguaje para crear un creciente o menguante amalgama. Los residuos de discurso mantienen su propia musicalidad inherente a una especie de partenogénesis y con frecuencia terminan perdiendo cualquier vestigio de relación semántica. Pero algunas veces, por el contrario, prefieren verse en carne viva, dolor de significado. Ironía parpadea a través del parpadeo ojos, susurrando su presencia, pero también se esconde detrás del clamor de consonantes y vocales.

JOHN CAGE

En su libro *Activación de los sentidos*, Schneckenburger (2005, p. 577) nos comenta que:

“A principios de siglo XX un grupo de jóvenes artistas se propuso combatir el arte con mayúsculas, con el fin de consagrarse a la transformación del mundo real”.

Los artistas han reaccionado ante la extraordinaria dinámica impuesta en este siglo por la sucesión de los conflictos bélicos y los principales avances científicos y tecnológicos. Han alterado las ideas aceptadas hasta ahora sobre los cánones estéticos, poniendo a prueba su vigencia en la actualidad para después rechazarla. Han adoptado los nuevos soportes técnicos, como son la fotografía, el cine, el vídeo y la informática, como medios de comunicación y de expresión creativa.

Ya por los años cincuenta, los artistas abogan por la ruptura del arte tradicional. Durante estos años la fusión de las distintas disciplinas artísticas se aceptaba en Europa como parte de la práctica artística “Convencional”, pero fue John Cage el primero en “abrir esta puerta estética”. Su encuentro con el budismo zen en 1947 fue determinante para él. Cage descubrió en el fenómeno del silencio el equivalente musical a la nada absoluta, al tiempo que se reafirmó en su idea de la igualdad de todos los aspectos de la creación. Fue así como llegó a rechazar toda forma de jerarquía, prefiriendo la visión de los sonidos y ruidos, al mismo nivel que la producción intencionada o no de los mismos. Así mismo, se guiaba por el principio budista según el cual, todo era capaz de desarrollarse en completa libertad.”

Con su tratamiento del sonido, Cage rompió con los tabúes, pero nunca de manera destructiva, sino propiciando la integración, sin aislar la percepción auditiva de los demás sentidos.

Es así como los niños utilizaron la línea sonora de Bartolomé Ferrando.

Pegaron distintas fotografías de los sonidos del agua a una línea de fiso, acción que ya producía un sonido. Luego reproducían el sonido del agua que se percibía en la fotografía que ellos mismos habían traído para la composición. Se termina la actuación con un concierto de sonidos de agua, dirigido por la profesora de música y por los niños que se atrevieron a dirigir, reproduciendo los sonidos en un coro.

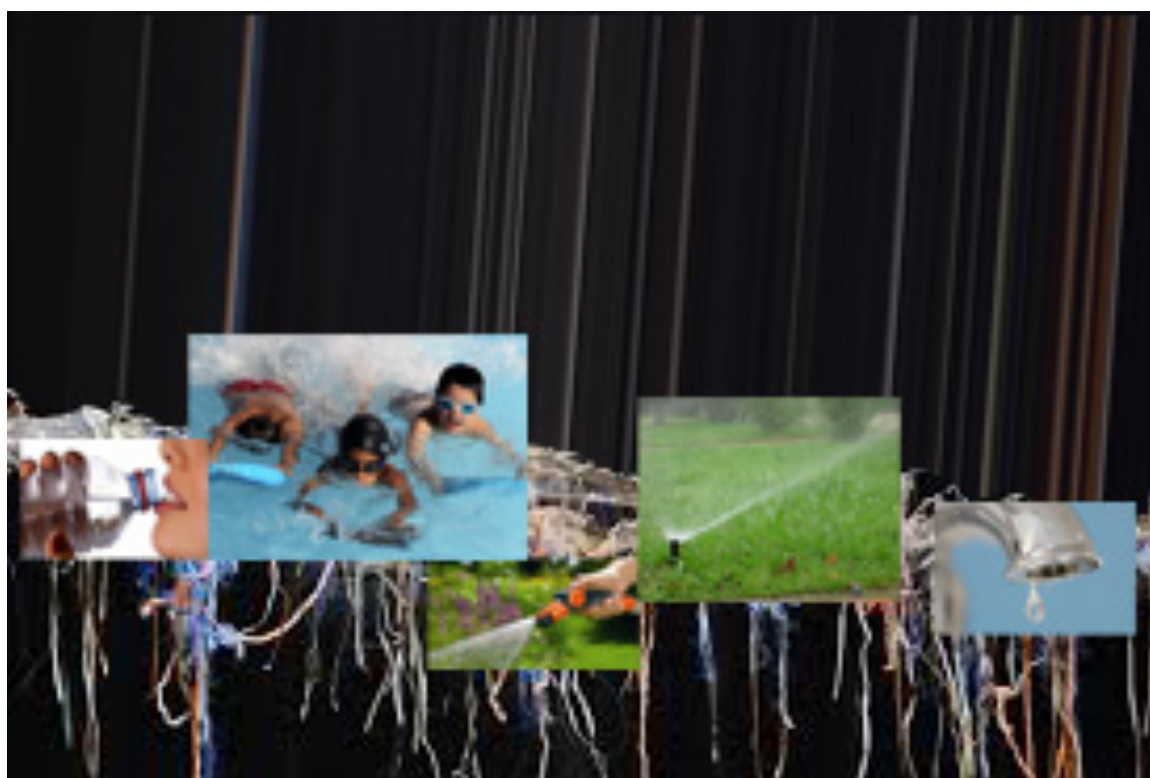


Imagen 125 . Fotografía un fotomontaje de Fabiola Andreu, presentación del taller. Curso 2014/2015.



Imagen 126. Fotografías rescatadas de la biblioteca de Imágenes Print Artist. 8



Imagen 126. Fotografías tomadas por las tutoras en la intervención de la performance del sonido del agua. Curso. 2014/2015.



TALLER PINTURA GESTUAL. MOVIMIENTOS DEL AGUA. A MEDIDA DEL CUERPO



Taller nº 10. Pintura gestual. Movimientos del agua a medida del cuerpo

Fotografías recuperadas de los talleres, pintura gestual. Heather Hansen

Tema:

Áreas: LOS LENGUAJES. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas:

2. Narrativa fotográfica:

- **Tema. El cuerpo es agua**
- **El agua determina el paisaje de nuestro entorno y del mundo.**
- **El cuerpo determina el paisaje.**

ÁREAS: LOS LENGUAJES. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

3. Materiales

Papel continuo grande a la medida de un cuerpo. Carboncillo, ceras blandas, pinturas, etc.

4. Contenido

- La propuesta consiste en una intervención pictórica de pintura gestual. Se involucra al cuerpo , que se conecta con el formato de papel, al acostarse en el lienzo para pintar sobre el. La medida del trazo es la del propio cuerpo
- Cada niño elegirá una postura y realizará su actividad con las sensaciones que le haya transmitido el vídeo visualizado.
- El trazo obedece al movimiento libre de los brazos al cruzarse, de los antebrazos o manos. Se realizará tumbado boca arriba, boca abajo, etc, en la postura y el color que el niño elija.
- El trazado gestual se realizará con una pintura consistente pero blanda, considerando la presión que puede ejercer un niño de 3, 4 o 5 años (ceras blandas, carboncillo, barras de pastel, tizas, etc.)

Actividad

Se instala el papel en el suelo y se invita a los niños a realizar las pinturas como cada uno como quiera; irán componiendo en orden. También pueden hacerlo por parejas o de cuatro en cuatro.

1. ANTECEDENTES ARTÍSTICOS DEL TALLER

1) Presentación de la propuesta: conocer el arte, artistas, autor de referencia y sus técnicas.

1.1. AUTORES DE REFERENCIA

1.2. TÉCNICAS EMPLEADAS

PINTURA GESTUAL

Heather Hansen <https://vimeo.com/75185969>

<https://vimeo.com/75185969>

Objetivo: Contribuir a una apertura física y emocional ante la creación.

Competencia: saber utilizar los recursos estudiados en la teoría de la imagen.

Materiales: una pieza de papel grande, pinturas, ceras, tizas, etc.

La actividad combina la versatilidad del garabato con la libertad del movimiento de todo el cuerpo. La pintura gestual en el aire relaja y calienta el cuerpo antes de la creación de las imágenes sobre papel, generando una obra más espontánea.

¿Qué se pretende conseguir? Desarrollo de la actividad. Liberar la mente realizando trazos libres en el papel pero con la participación activa de todo el cuerpo. Integrarse en el dibujo, formar parte del mismo.

DESARROLLO

Nos reuniremos por grupos. Nos pondremos delante del papel.

1ª parte

Pintura expresiva imaginaria. (Realizaremos grandes movimientos corporales como si estuviéramos bailando.)

Con los ojos cerrados, se trazan en el aire garabatos imaginarios. Se comienza trazando puntos, eligiendo colores, intentando llenar (o no) el gran lienzo imaginario. A continuación se visualizan mentalmente las líneas, de libre elección, se elige un color y se aplica trazando las líneas hasta completar la obra.

2ª parte. Pintando el lienzo real

Poco a poco, pero con un tiempo determinado, se van abriendo los ojos. Los participantes se arrodillan alrededor del lienzo grupal y, a partir de los efectos que les ha causado inician su interpretación.

Se trata de pensar en las emociones que surgían mientras pintaban imaginariamente, si ha sido liberador, si han sentido miedo, etc., y cada uno expresará aquello que ha sentido con los ojos cerrados.

Se puede repasar mentalmente lo que se ha realizado en el lienzo imaginario. Luego, se elegirán los elementos de la imagen, colores, líneas, manchas de color etc. Y se ejecutará la acción.

3ª parte. Compartir la creación con los compañeros.

Con un tiempo limitado y a la orden de la profesora, cada miembro del grupo rotará y observará el trabajo realizado por su compañero, y si le inspira algo lo modificará

rápidamente. Al comienzo se les pide que imaginen cómo nadan en el agua, pero simplemente como guía. Cada niño será libre de hacer lo que quiera. Analizaremos los sentimientos que se dan cuando nos transforman las obras.

Conclusión

Para acabar, en el centro de la clase se realiza un collage con todas las obras de los grupos.

Se permitirá que se exprese voluntariamente lo que se ha sentido.

Se creará una composición con todas las obras de los grupos de clase.

Tema transversal educacional. Se puede preguntar al final a los alumnos qué objetivo de comportamiento se podría aplicar, sobre todo en la tercera parte.

Analizar individualmente ¿Consideras que tu pintura finalizada responde a lo que sientes? ¿Y después de que la transformen?



Imagen 127. Video de Eva Jesse. <https://vimeo.com/75185969> heather hansen's harmonic series is exhibiting at lasm through january 4, 2014 lasm.org live performance 10/06/2014 film by Bryan Tarnowski score by Jesse Dlassen editing by Alex Payn

Curso de formación de profesorado CEFIRE



Imagen 32 Fotografías de varias profesoras en el curso de formación impartido por Fabiola Andreu. curso 2014/2015.

Narrativa Fotográfica



Imagen 129. Niños de 3 años y obra final.(años, 2014/2015),durante la sesión de pintura gestual de sus compañeros





Imagen 130 . Fotografías del taller pintura gestual. la medida del cuerpo. niños de 4 años. curso escolar 2014/2015.

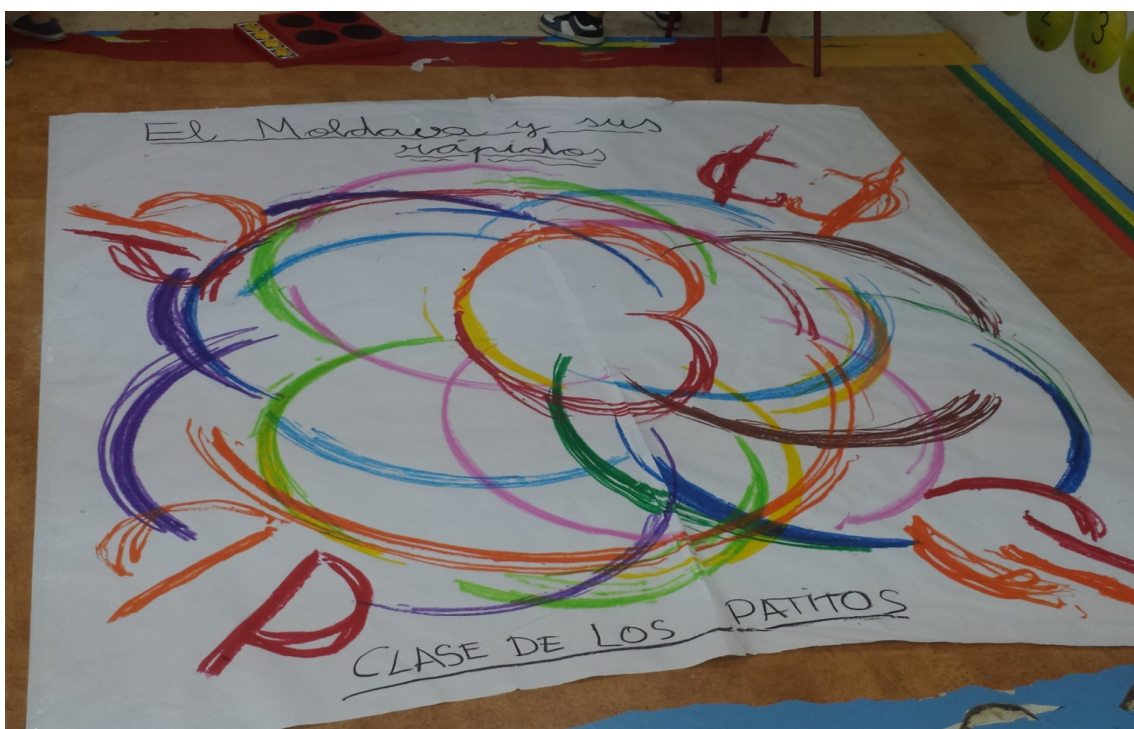


Imagen 131 .Obra final del nivel 5 años, realizada por la tutora. Curso 2014/2015.



Imagen 33. Niños de 5 años, durante las sesiones de pintura gestual. (2014/2015)



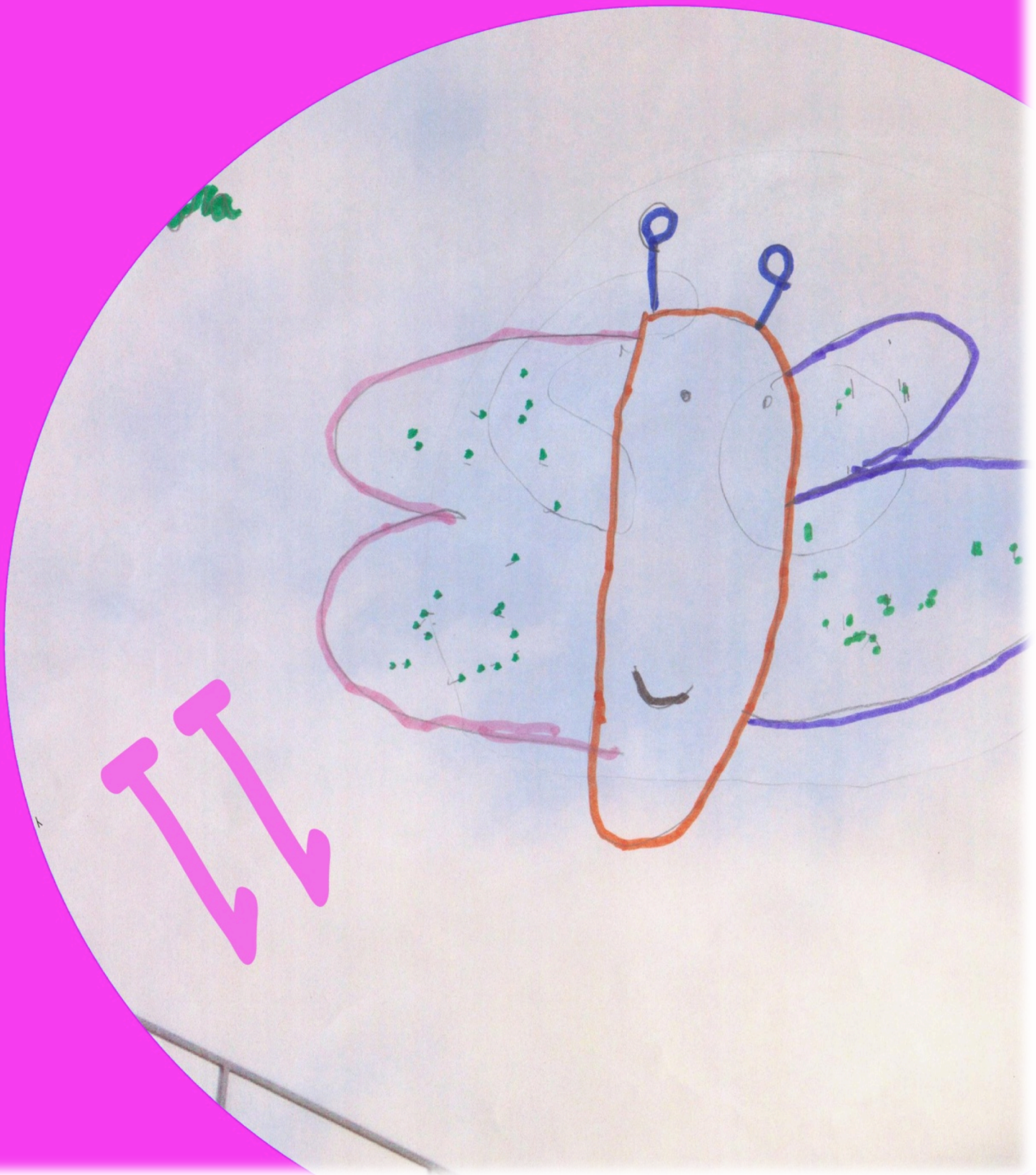
Imagen 133 .Obra final taller pintura gestual, realizada por niños de 5 años. Curso escolar 2014/2015.



Imagen 34. Fotografías del trabajo de pintura gestual realizado por los niños de nivel 4 años. Curso escolar 2014/2015.



Imagen 35. Taller de pintura gestual. Niños de 5 años.(2014/2015)



Taller nº 11. TALLER LAS NUBES DE NUESTRO PUEBLO. CADA DÍA UN CIELO. INSPIRADO PROYECTO MUPAY

Esta actividad a través de la observación de las nubes se proyecta en dos partes.



2. “CADA DÍA UN CIELO”. VÍDEO DE FOTOGRAFÍA FIJA DEL ESTADO DEL CIELO DURANTE EL CURSO



Taller nº 11. Las nubes de nuestro pueblo. Cada día un cielo.

Tema:

Áreas: LOS LENGUAJES. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Contenido: Autores de referencia y técnicas empleadas

2 Narrativa fotográfica:

Tema: El estado del tiempo. Las nubes nos hablan.

Contenidos

Técnicas de vídeo y fotografía. Técnica “Stop motion”. Vídeo de fotografía fija del estado del cielo durante el curso.

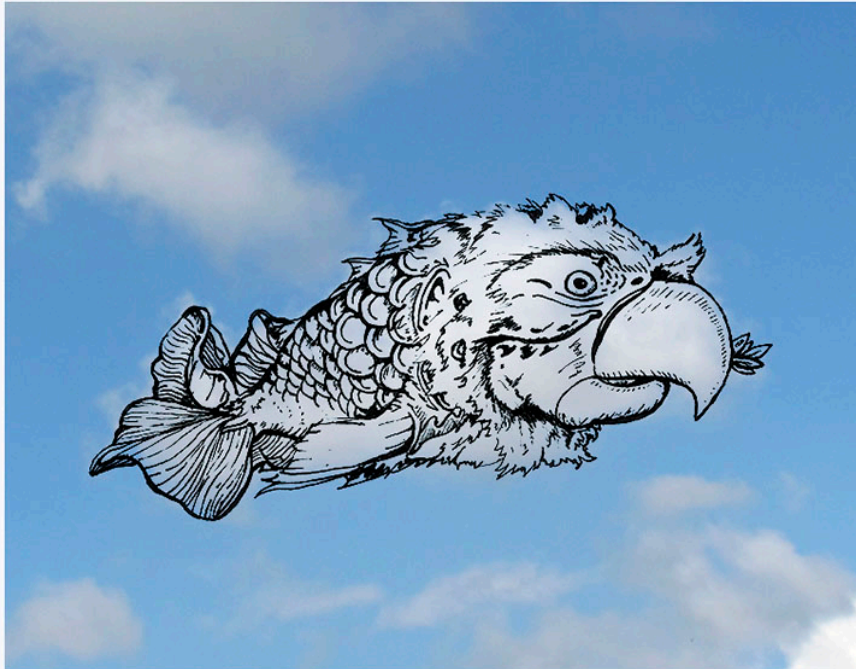
Los cambios climáticos.

ANTECEDENTES

Martín Feijoó, un artista argentino que radica en Madrid, usa toda su imaginación y recuerda su infancia para representarlas **diferentes formas de las nubes con ilustraciones.**

“De pequeño me contaron que la forma de las nubes estaba a cargo de los **payasos expertos en globoflexia** que vivían en el cielo, para seguir entreteniéndolos a los niños. Durante un viaje a México recordé esto y comencé a fotografiar nubes por la carretera. Así nació mi proyecto, una serie de dibujos con lo primero que se me ocurrió al ver las nubes que imagino que alguien había hecho para mí”, afirma Feijoó.





Martín Feijoo. <http://www.furiamag.com/martin-feijoo-crea-ingeniosas-ilustraciones-basado-en-la-forma-de-las-nubes-en-su-serie-shaping-clouds/>



Imagen 136. Su objetivo es el desarrollo de la imaginación y creatividad y el desarrollo motriz
<http://www.furiamag.com/martin-feijoo-crea-ingeniosas-ilustraciones-basado-en-la-forma-de-las-nubes-en-su-serie-shaping-clouds/> Martín feijó crea ingeniosas ilustraciones basado en la forma de las nubes en su serie "shaping clouds" septiembre 5, 2014



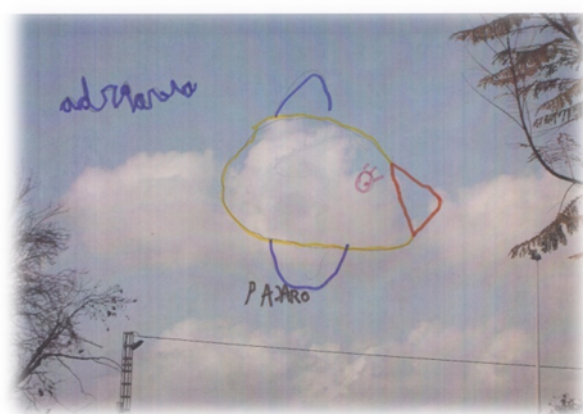


Imagen 137. Fotografías escaneadas de los trabajos de los niños de educación infantil 5 años





Imagen 138. Imágenes escaneadas de trabajos de niños de 5 años. Taller las nubes.cruso2014/2015



Imagen 139. Imagen escaneada de Didáctica de las artes y la cultura visual (Acaso, et al, 2011)

2º “CADA DÍA UN CIELO”. Técnica “Stop motion”. Vídeo de fotografía fija del estado del cielo durante el curso



Imagen 140. Fotografías del estado del cielo. Tomadas por niños de Infantil. Curso 2014/2015

Planteamiento del taller

Todos nos proponemos nuevas metas los primeros días del año, y nosotros, fotógrafos, no íbamos a ser menos. En este proyecto os proponemos distintas plantillas para que podáis elegir y motivaros de cara al próximo año, con el objetivo de ser más prolíficos en la toma de fotografías.

365 DAYS PROJECT

Un **clásico entre los clásicos**, el tedioso proyecto 365. No conozco a nadie que haya empezado y acabado un 365 como Dios manda, que es haciendo una fotografía al día. Personalmente me parece uno de los peores proyectos a realizar, porque a no ser que uno tenga mucho tiempo libre o no tenga dos días iguales, las fotografías carecerán de un sentido artístico más allá de la obligación de subir una fotografía en nuestra plataforma preferida. **La frustración** es un elemento importante en este tipo de proyectos tan prolíficos, por lo que yo lo entiendo como una forma de presionarte a hacer fotografías, aunque no sea una vez al día.

PROYECTO: LA TRASFORMACIÓN DE LA NUBE BLANCA EN MI CIELO

“CADA DÍA UN CIELO”

Nosotros podemos empezar un proyecto didáctico de fotografías mixto con respecto a los anteriores. Fotografíar el cielo las veces que el profesor lo vea necesario, ir imprimiendo y ver el resultado, al final del curso, de la transformación del cielo a través del tiempo. Los niños se irán turnando cada día para fotografiarlo, con la intención de hacer un vídeo de fotografía fija y mostrar a los alumnos qué tiempo ha hecho durante el curso escolar.

Se trata de elaborar FOTOGRAFÍAS DEL CIELO UNA VEZ por semana, O CUANDO CAMBIAN LAS CONDICIONES, reduciendo agobios, presiones y frustración. El papel de la fotografía se trata más que en ser prolífico, en tener imágenes con un valor añadido dado por el tiempo. 52 fotografías, por otra parte, es un número mucho mejor que 365 con el que repasar un año. Me parece el mejor proyecto para el que quiera meterse algo de presión para fotografiar sin agobiarse en demasía.

También se hace mural en que se compone el cambio acaecido.

Imagen 141. Un resumen de fotografías del cielo tomadas cada día por los niños. El viento cambia el aspecto del cielo. Curso Escolar. 2014/2015





Imagen 142 . Fotografías de cielos nublados (años, 2014/2015)

PLUVIÓMETRO, RECOGEMOS EL AGUA.





Imagen 143. Fotografías tomadas por las profesoras. Instrumentos de medida del agua de lluvia. 2014/2015

12



TALLER 12 .TEMA: El simbolismo. Los libros paisajes de vida.



Imagen 144. Fotografía de la instalación. *Los libros, una semilla que crece dentro de ti*, realizada por los niños de educación infantil.(2014/2015)

Taller nº 12. Simbolismo. Los libros, una semilla que crece dentro de ti

1. ANTECEDENTES ARTÍSTICOS DEL TALLER EL SIMBOLISMO

Este taller no tiene antecedentes artísticos. Las profesoras solicitaron alguna idea artística para que los niños hiciesen una exposición que encerrara la idea del crecimiento de la lectura.

La doctoranda presentó un proyecto a las profesoras para solucionar una exposición de lectura y la idea fue trabajada en clase con la ayuda de los niños. Se decidió reciclar libros deteriorados y abandonados en el almacén y dejar dentro un hueco para plantar semillas.

El resultado se presentó a los padres que estuvieron ilusionados con la muestra.

Simbolismo. *s. m.*

1 Conjunto de símbolos que se utilizan para representar alguna cosa: *el simbolismo químico.*

2 Significado de lo que se expresa con uno o varios símbolos.

3 Tendencia artística que consiste en sugerir ideas o evocar objetos sin nombrarlos directamente, mediante símbolos e imágenes: *el simbolismo de una pintura románica.*

4 Movimiento literario y artístico desarrollado en Europa en las dos últimas décadas del s. xix y los primeros años del s. xx, caracterizado por una nueva valoración de la expresión simbólica, entendida como evocación y sugerencia: Rimbaud, Mallarmé y Verlaine son grandes poetas del simbolismo.



13

Vereda
del
Cura.



XIII TÍTULO: “ABECEDARIO DEL AGUA”.

Taller nº 13. Abecedario del agua.

Áreas: LOS LENGUAJES. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

TALLER XIII. “ABECEDARIO DEL AGUA. RICARD HUERTA”

Del espectáculo a la experiencia de la ciudad, se pasa a las diferencias entre visualidad y visibilidad, de la ciudad al lugar. Se opera una distinción entre visualidad y visibilidad, entre recepción y percepción, entre comunicación e información. Entre todas estas diferencias se producen metamorfosis de la mirada.

Lilian Amaral

ÁREAS: LOS LENGUAJES. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Estéticas del entorno urbano. La experiencia de visualización de la ciudad en su identificación con el pueblo donde viven a través del vocabulario del agua.

Autor de referencia: Ricard Huerta.

¿Qué se pretende conseguir? Conectar con los elementos relacionados con el agua en el pueblo y fotografiar letreros, carteles, calles, cualquier nombre relacionado con el agua.

Propuesta

La primera misión: que los alumnos se sientan conectados con el agua aprendiendo vocabulario.

En esta propuesta, como objetivo, vamos a observar y reconocer las modificaciones que se producen en el paisaje y en nuestra ciudad por causa del agua. Aquellos elementos que contienen agua y sus utilidades, aquellos otros que deberían estar y no están, pero fotografiando carteles que relacionen el uso del agua con el pueblo. Buscaremos un abecedario del agua e intentaremos encontrar imágenes o carteles que las nombren

Actividad: Estéticas del entorno urbano. La experiencia de visualización de la ciudad en su identificación con el agua.

LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Autor de referencia: RICARD HUERTA.

Ricard Huerta propone en su libro un título muy sugerente para el tema que nos ocupa: *“Paseando entre las letras de la ciudad”*, una serie de proyectos diferentes, pero con un nexo común basado en una misma línea de investigación: las filiaciones entre los conceptos de entorno, identidad, acontecimientos y experiencia estética. Se generan conclusiones, alrededor de las relaciones que se establecen entre el propio entorno y la construcción de las identidades, tanto de ámbito personal como grupal.

Palabras clave: identidad, entorno, acontecimientos, miradas, dimensiones, estética, dimensión crítica.

No debemos perder de vista que uno de los objetivos de la educación artística es fomentar la vinculación, la continuidad del arte con la propia experiencia de vida, y con las narraciones personales que refuerzan la propia construcción de la identidad personal. y el uso de las TIC en el aula. La cámara nos ayuda a visulizar y retener las imágenes que

al mismo tiempo nos hace pasear por el pueblo en la búsqueda de aquellos conceptos del agua que se buscan.

En nuestra propuesta, retomamos las ideas de estos proyectos pero lo adaptamos a nuestros intereses.

Los talleres consisten en generar una narrativa personal configurando la identidad del lugar donde habitan a través del vocabulario del agua. Se promueve el uso de la fotografía como metodología docente en la formación artística del alumnado para captar aquellas letras que nos acerquen al motivo agua, de todo aquello relacionado con el concepto.

Hemos de generar estrategias que rompan con la propia percepción de lo que se percibe como cotidiano, para reformular esa percepción hacia lo extraordinario, aspecto que favorece la predisposición hacia la experiencia estética y el propio aprendizaje.

A partir de la noción de ciudad, propondremos el uso de las series fotográficas (descripciones comparativas) y los fotomontajes (composiciones imaginarias) para desarrollar ejercicios necesarios para el aprendizaje de lo urbano: (a) el descubrimiento a partir de la observación comparativa, a partir de los múltiples aspectos que se repiten significativamente en la ciudad; (b) la construcción de nuevas ideas sobre la ciudad (la ciudad posible, las ciudades imaginarias), a partir de las conexiones visuales que nos proponen las imágenes tomadas.

Vamos a enumerar tres experiencias posibles dentro de la misma actividad, relacionadas con objetivos del curso.

Las propuestas son libres: se elige la que más corresponda a los objetivos propuestos en el curso paisaje – agua- vida, etc.

I. “ABECEDARIO DEL AGUA “

La primera misión: que los alumnos se sientan conectados con el agua aprendiendo vocabulario.

En esta propuesta como objetivo Vamos a Observar y reconocer las modificaciones que se producen en el paisaje y en nuestra ciudad por motivo del agua. Aquellos elementos que contienen agua y sus utilidades , aquellos otros que deberían estar y no están.. pero fotografiando carteles que relacionen el uso del agua con el pueblo.

Objetivo

1. Identificar y aprender vocabulario relativo al agua en los carteles y letreros del entorno.
2. Reconocer e identificar y valorar la política del agua como bien común en el pueblo, y uso responsable del agua en el entorno



Imagen 145. Fotografía tomada por Fabiola Andreu en la vereda del pueblo, para que sirva de antecedente al taller. Curso 2014/2015.

- VEREDA: También suele ser el camino que está al lado de un río.
- Fuente elemento de decoración del que fluye agua.
- Manantial: lugar donde nace agua.



Imagen 146. Fotografías escaneada la tapa del libro de Ricard Huerta



Imagen 147. Fotografías de Fabiola Andreu del letrero del pueblo, donde se realiza la investigación.

1. Reconstrucciones y visiones personales

Una de las interpretaciones más frecuentes de alumnos y alumnas respecto al entorno urbano de la ciudad y de su barrio, ha sido vincularlo a experiencias y facetas de su propia vida y sus relaciones e interacciones personales con el agua.

2. La mirada crítica hacia el entorno

El análisis crítico de su propio espacio urbano requiere un mayor grado de madurez, tanto en el proceso de observación y análisis del espacio, como para la elaboración de una propuesta visual que sintetice ese malestar crítico. Algunos de ellos son capaces de verlo con claridad y transmitirlo en sus obras, juzgando que en su experiencia de vida, esa problemática social resulta vital y la convierte en su tema y preocupación principal.

DESARROLLO DE LOS TALLERES

I PARTE

Materiales: cámara de fotos.

Proceso: Dar las pautas a seguir, recogida de material y dialogo de las tomas.

Tiempo: 15 días de recogida de fotos.

Los resultados de un proyecto fotográfico para el que daremos un mes (o tiempo que la profesora estime oportuno para realizarlo), implicará a todos los alumnos y alumnas del Colegio La Paz, centrado en el análisis e interpretación visual del entorno propio del barrio, reflejo de muchas de las visiones de los alumnos y alumnas.

II PARTE.

Materiales. fotografías, mezclando técnicas, plastilinas, pinturas, proyecciones. Cualquier técnica que ellos elijan para reconstruir su ciudad.

Proceso libre: Reconstrucción de la ciudad ideal o del agua, etc.

Se trata de reconstruir un mural de su medio, de su propia ciudad, a través de los medios plásticos, visuales y artísticos que mejor les permitían formular su propia percepción del entorno, la propuesta artística, y de sus experiencias vitales con éste, en múltiples sentidos. El reflejo de esa experimentación en el lenguaje visual, y la interacción conjunta de todas las narrativas fotográficas construidas, que a su vez generan nuevas formas de experimentación de ese mismo entorno.

El diálogo de múltiples vías de relación con el entorno, que se establece entre los alumnos y su ciudad, entre los alumnos y las visiones que son capaces de reflejar esas experiencias, la interrelación entre las distintas visiones de unos y otros alumnos, y la percepción de un público adulto, padres, familiares y profesores, generan un conjunto entrelazado de experimentaciones de relación estética con respecto a la ciudad, que amplían nuestra capacidad de comprensión y nuestras formas de aproximación hacia ese entorno, desde la vivencia de la experiencia estética.

Podría servir de vía crítica hacia la ciudad enfocada a valorar las visiones de los niños como propuesta crítica o amable hacia los dirigentes políticos según resultados analizados

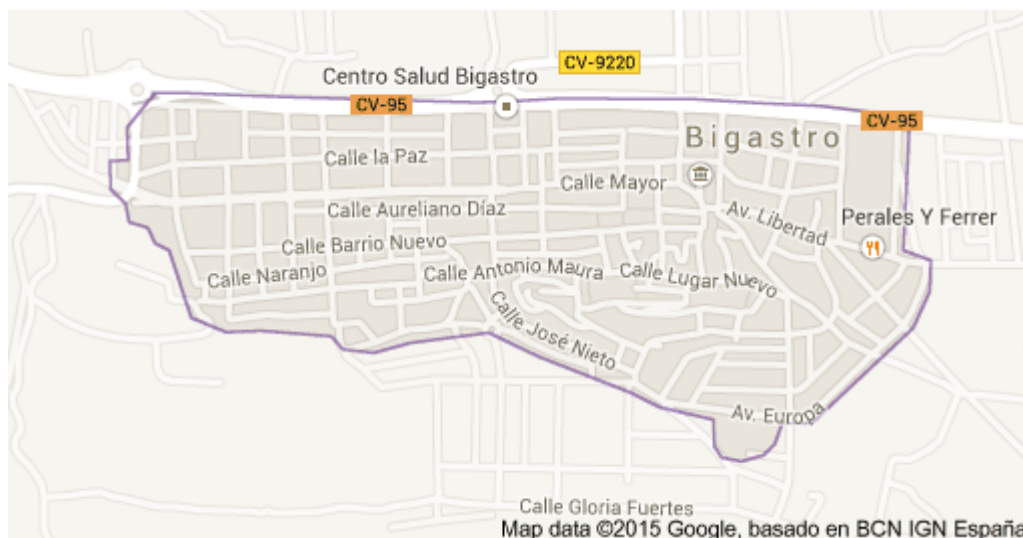


Imagen 148. Plano de Bigastro recuperado de http://www.gosur.com/map/?z=14&gclid=cj27h-hcqmgcfqblwgod_supya&ll=38.06237,-0.89841&t=roadmap&lang=es

Sugerencia:

El plano puede servir de base para la reconstrucción. Si se elige la experiencia del entorno y agua sería aconsejable un plano en el que apareciese el río.

PROPUESTAS LIBRES

III PARTE. RECONSTRUCCIÓN

Propuestas utópicas y fantasías urbanas.

Otro aspecto sorprendente del análisis de las propuestas plásticas, lo encontramos en aquellos trabajos que, no satisfechos con quedarse en una aproximación crítica respecto a aquello que no les agrada o les disgusta plenamente, proponen, es decir, construyen una alternativa propia que reconvierte el espacio hacia sus propios intereses personales o comunitarios.

En este tipo de trabajos, las narrativas de reconstrucción, requieren un intenso proceso de exploración y conocimiento del entorno. Pasan a construir una alternativa que

sustituya y renueve la propuesta y el mensaje que reciben de la ciudad, que les resulta a todas luces insatisfactorio. Un proceso que, por sí mismo, nos permite indagar en la profunda seriedad en la que deben ser tomadas las obras de nuestros alumnos, si se les da la oportunidad para que juzguen y propongan, en un marco de relaciones adecuado y legitimado, y se supera la visión de la consideración de sus propuestas como simples trabajos escolares.

Reforzando el valor estético del entorno

Son muchos los trabajos de especialistas en educación artística que inciden en sus estudios y proyectos en la importancia de la experiencia estética del entorno urbano. Interpretación estética, centrando y destacando en sus propuestas visuales, los valores plásticos y artísticos.

En unos casos planteando el paseo y el encuentro con la ciudad como experiencia educativa (Agra, 2007) o concibiendo la ciudad como un museo vivo (Huerta, 2008), digno de ser experimentado y gozado estéticamente.

Reconstrucción a través de imágenes, dibujos, letras, fotografías, etc.

A MODO DE CONCLUSIÓN. UNA EXPERIENCIA IDENTITARIA

El resultado de la experiencia de visualización e interpretación de la ciudad, tendrá como colofón una exposición colectiva de todos los trabajos del alumnado, generando una visión global de una parte de la ciudad, en función de los criterios personales e identitarios, de las miradas de percepción, reconstrucción e identificación de esos espacios. Como muy bien argumenta Lilian Amaral, respecto a los lugares y espacios en general: La percepción del lugar no depende de la forma en la ciudad sino de la mirada del lector capaz de superar el hábito y percibir las diferencias: una mirada que

se gira sobre la ciudad para percibir sus dimensiones y sentidos que establecen el lugar como frontera entre la ciudad y el sujeto atento (Amaral, 2009).

Esa frontera entre ciudad y sujeto, se traslada a las propuestas plásticas de los alumnos y alumnas, que les pedirá que se muestren sin complejos, con profunda sinceridad, asimilando y haciendo suyo el proyecto, entendiendo a la perfección los objetivos, sin censura, ni intervenciones que desviaran al alumnado de sus propósitos, un rico universo, reflejo de su posición frente al propio espacio.

Sentían que su obra y su creación servían para algo más trascendente, y por tanto, sentían la justificación y el valor de un instrumento como el arte, tradicionalmente menospreciado, como elemento de acción, interpretación, construcción y reconstrucción del entorno y de sus propias identidades frente a este.

Sentían que alguien, un conjunto de personas, les daba una oportunidad para decir cosas, y que además esas cosas iban a ser tomadas muy en serio, solo por el marco y el espacio en el que iban, en el que fueron, realmente expuestas. (Genet & Roldan, 2011)

En esta experiencia, se ponen en juego conceptos como diversidad, pluralidad, comprensión mutua y tolerancia respecto a la diferencia.

El público adulto, profesorado, familias, y vecinos del propio entorno urbano de la ciudad analizada por los alumnos, también tuvieron la oportunidad de participar en esa reflexión conjunta sobre la estética del espacio urbano común, visitando la exposición, poniendo en valor y relación esos trabajos en diálogo visual, certificando que los niños y niñas también tienen cosas que decir sobre su propio entorno, y saben decirlas, tomar partido en una u otra dirección, y deben ser escuchados en las decisiones que afectan a la

colectividad, y todo ello simplemente, con un instrumento tan simple y poderoso como es el arte, y los procesos educativos que podemos tejer a través de la imagen visual y plásticos.



Imagen 149 .Series fotográficas , fotocomposición. Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. universidad de granada.

Imágenes comparativas de elementos que estén relacionados, en esta foto sin arcos pero en Bigastro se pueden elegir frutos por ejemplo y componer un paisaje de frutas etc..

Se fotografían las calles, las casas elegidas y a través de series, se recompone el paisaje urbano.

1. ANTECEDENTES ARTÍSTICOS DEL TALLER

1) Presentación de la propuesta: conocer el arte, artistas, autor de referencia y sus técnicas.

1.1. AUTORES DE REFERENCIA:

Objetivos

No debemos perder de vista que uno de los objetivos de la educación artística es fomentar la vinculación, la continuidad del arte con la propia experiencia de vida, y con las narraciones personales que refuerzan la propia construcción de la identidad personal. y el uso de las TIC en el aula..

OTRAS ACTIVIDADES EN TORNO AL AGUA

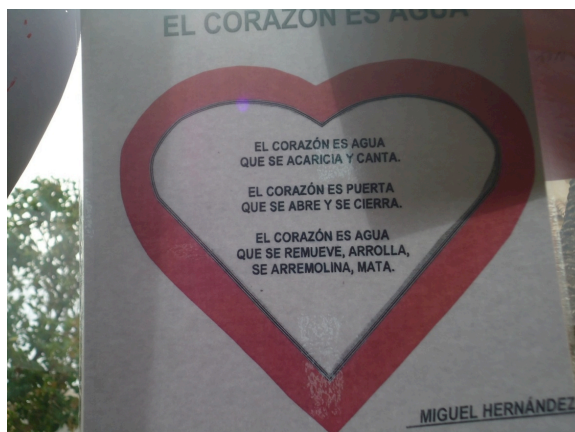


Imagen 150. Fotografía tomada por los niños (2014/2015)



Imagen151 .Los niños bailando la danza del agua, invocando la lluvia.

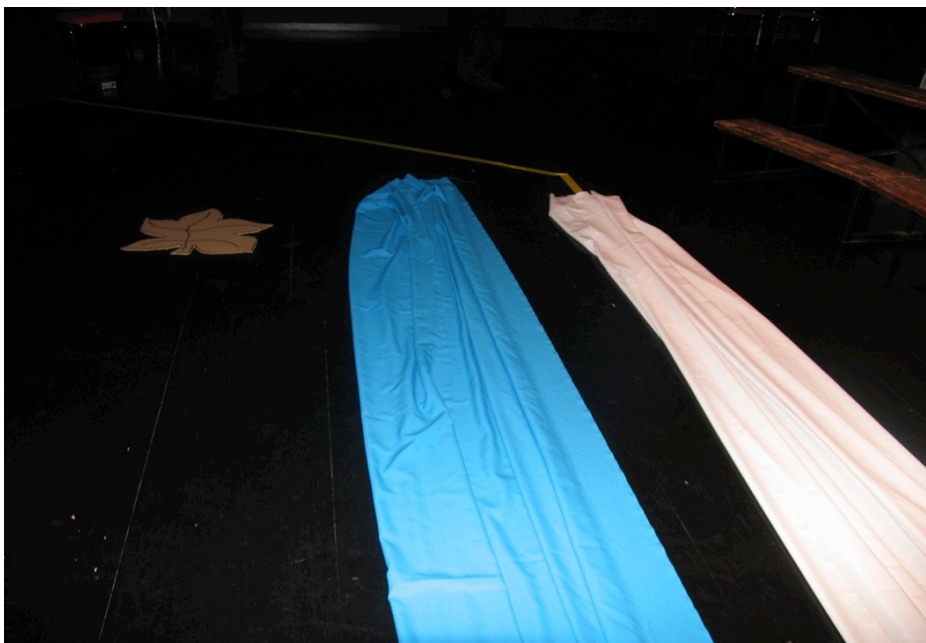


Imagen 152. Escenificación de un cuento en el que se representa las aventuras de una rana por los distintos movimientos y ritmos del agua. Escrito por la coordinadora M^º Carmen Ortuño.



Imagen 153. Fotografía de Fabiola Andreu. (2015). Escena de un cuento.



Imagen 36 .Entre bastidores .Curso escolar,(2014/2015)





Imagen 37. Pasajes del cuento donde se escenifican los ritmos del agua en el río Moldava





Otras experiencias sensitivas con el agua



IMAGEN 156. Otras actividades sensitivas y de relación con el espacio y con el agua.



Imagen 157. Fotografía de Fabiola Andreu(2015).Un momento de la representación , *los movimientos del agua*, por las niñas de educación infantil, del colegio La Paz de Bigastro

CAPITULO 5.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Capítulo 5. Análisis y conclusiones

En líneas generales, estas cuestiones han girado en torno a si los talleres a través del arte contemporáneo y trabajo por proyectos como trabajan los artistas, resolvieron problemas planteados al principio de nuestra tesis, sobre la práctica de la educación artística en las escuelas. Ello nos llevó a la proposición de la hipótesis.

Específicamente estos problemas detectados, incidían sobre varias premisas que analizamos en la parte teórica, y que pasamos a enumerar:

1º Si los talleres favorecían el conocimiento y la comprensión del arte contemporáneo.

2º. Si los talleres ofrecían las cualidades necesarias para que la educación fuese posmoderna.

3º Si se utilizaban tecnologías en el aula que facilitasen el aprendizaje, la investigación y la comunicación.

4ª Si al trabajar por proyectos artísticos, se generaban las necesarias condiciones para un aprendizaje emocionante, clave de la neuroeducación.

5ª Si todo este entramado de talleres estaban relacionados y resolvían favorablemente el curriculum del centro donde se desarrolla la investigación.

En gran medida, hay que tener en cuenta que cada uno de estos capítulos sobre los que se basan las teorías conllevan varios objetivos formulados a través de preguntas que habrá que analizar. Estos objetivos se verán enlazados alrededor de todas las áreas, por consecuencia, los objetivos podrán verse reflejados en capítulos planteados desde distintos puntos de vista.

Tras el análisis de datos a partir de las preguntas formuladas en la entrevista no estructurada, concretamos las respuestas de valoración de las mismas. Los datos se analizan con respecto a las teorías que sirven de base en la investigación.

1º Proposición: *_Respuestas relacionadas con las preguntas referentes a si ¿Los talleres, favorecen el conocimiento y la comprensión del arte contemporáneo?*

- En todos los talleres se han planteado para promover el pensamiento. El arte como expresión del pensamiento, aunque participase también parte de trabajo manual.
- Todos proveen el pensamiento abstracto
- En cuanto a las cualidades artísticas de los talleres se concluye se han desarrollado el pensamiento reflexivo y del razonamiento del artista
- Desarrollan la capacidad de atención y la memoria a través de la observación y plasmación de imágenes.
- En todos, menos en el 8, se ha desarrollado el pensamiento crítico. En todos se comunica y se desarrolla la expresión oral a través de la imagen. En todos se desarrolla la habilidad óculo manual.
- En todos se ha tenido una experiencia directa con el arte.
- Se ha trabajado el pensamiento y la expresión simbólica. Mensaje simbólico, un simbolismo implícito en la representación.
- Conocen el lenguaje. Elemento sintáctico del arte. Conocen sus técnicas desde la experiencia y el descubrimiento.
- Conocen movimientos artísticos, desconocidos en la escuela. Movimientos artísticos.

- Experimentan sus beneficios: conocimiento crítico de la cultura visual.
- La práctica artística ha de proporcionar un marco adecuado, para que el educando pueda expresarse espontáneamente en la actividad, en el juego, en la creación sea del tipo que sea.

._ 2º.Proposición:-Respuestas relacionadas con el marco pedagógico posmoderno. *¿ Los talleres planteados, ofrecen las cualidades necesarias para que la educación fuese una educación posmoderna?*

- Todos los talleres se contextualizan en un marco de educación posmoderna.
- En todos los talleres se ha inducido al mensaje intelectual. Conceptos abstractos.
- En todos se visualiza información, se busca, se elabora, se reflexiona y se comunica lo sentido y aprendido.
- Se utilizan los contenidos de manera rizomática.
- Todos crean puentes entre las artes, el lenguaje, la ética, y el conocimiento de sí mismos.
- Todos permiten la comprensión a través de la experiencia personal.
- Todos sitúan las experiencias de los niños como sujetos del aprendizaje, en el centro mismo del proceso educativo.
- En todos se aprende a través de los sentidos.
- Todos experimentan la necesidad de construcción del pensamiento crítico, analítico y creativo.
- Todos son ventanas del conocimiento: Emoción, atención y memoria.
- Se desarrolló el pensamiento reflexivo y el razonamiento del artista.

- Se activó el pensamiento crítico.
- Se desarrolló la capacidad de relacionar la obra visualizada y realizada con la propia vida.

._ 3ªProposición: -Respuestas de valoración sobre tecnologías en el aula

¿Si se utilizaban tecnologías en el aula, que por sus utilidades y cualidades ,facilitasen el aprendizaje, la investigación y la comunicación.

- En todos se han utilizado tecnologías que ayudan a la investigación, observación, reflexión y comunicación
- Se han favorecido formas de expresión.
- Se impulsó la capacidad de atención y memoria a través de la observación y plasmación de imágenes.
- Se potenció la capacidad verbal, visual y espacial a través de las tecnologías.
- Se presentó el material de forma visual o gráfica, mediante el uso de la imaginación, el arte, la música o la metáfora.
- Se transmitieron conceptos abstractos a través de metáforas u otros procedimientos de pensamiento visual.
- Se ha dejado tomar fotografías a los niños en todas las actividades.
- Todos los niños se interesan por la actividad cuando tienen que hacer las fotografías.
- Se ha introducido en materia a través de imágenes.
- Cuando explican el contenido de las fotos que han realizado atienden al resultado esperado.
- Las fotografías que ellos toman son acertadas.

- Se aprecian mejores resultados cuando toman ellos las imágenes, que cuando se explica un tema con imágenes tomadas desde otras fuentes acompañadas de explicaciones verbales.
- Se produce un beneficio en la atención de aquellos niños que les cuesta concentrarse con el uso de las fotografías.

_ 4º Proposición -Respuestas de valoración de aplicación de referentes de Neuroeducación y emoción en el aula:

¿Si al trabajar por proyectos artístico, se resolvían las necesarias condiciones para un aprendizaje emoción clave de la Neuroeducación?.

- En todos se crea un ambiente de búsqueda y placer, y emociones positivas conectadas a la realidad.
- En todos menos en el taller nº 8 se han extraído las diferentes posibilidades que ofrece el entorno, los recursos más adecuados para elaboración de las propuestas artísticas.
- En todos se han estimulado con un factor detonante como la intriga, un desafío, la magia, etc.
- En todos los talleres se han activado todos los sentidos. Mensaje sensorial. Provocar la emoción a través de nuestros sentidos.
- En todos se fomenta el trabajo colaborativo y por grupos para aportar seguridad.
- En todos se relacionan con los demás compañeros.
- En todos se incorpora un mensaje social.

- La unión de la educación y las artes impacta positivamente el tejido neuronal de las niñas y niños, fortalece la autoestima, salvaguarda la identidad cultural y propicia el pluralismo, el reconocimiento y el respeto por los otros.
- En todos se desarrollan conductas socialmente aceptadas, como la ayuda, la colaboración, la autoestima.
- En todos se ayuda a las habilidades físicas y psicomotoras según grado.
- En todos se estimula a la acción.
- Desarrollo de la creatividad. Vía de expresión emocional y salud psicológica.
- Todos tienen una visión de la enseñanza basada en las emociones.
- Se ha buscado hacer con respecto a sus intereses, averiguando cuáles son.
- Se han promovido objetivos a corto plazo y se les ha motivado para lograrlos.

._ 5º Proposición enlace con el curriculum escolar.

¿Si todo este entramado de talleres estaban relacionados y resolvían favorablemente el curriculum del centro donde se desarrolla la investigación.?

- En todos los talleres se conecta con el marco pedagógico de la escuela la Paz: Paisajes de agua–paisajes de vida.
- En todos se valora la influencia que ejerce el entorno (Espacio y materiales) en el proceso de aprendizaje.

- Todos menos el nº 3 y el nº 8 (según señalamiento de alguna profesora), se han relacionado espacialmente y emocionalmente en un entorno significativo de modo que refuerce la identidad del lugar donde se realiza el proyecto.
- En todos están motivados y aprenden diferentes materias: multidisciplinariedad.
- En todos se presenta el material de forma visual o gráfica mediante el uso de la imaginación, el arte, la música o la metáfora.
- Todos se integran en una comprensión holística, dentro de un esquema conceptual mayor.
- Todos crean puentes entre las artes, el lenguaje, la ética, y el conocimiento de sí mismos.
- Se aplicó lo aprendido de forma interdisciplinar.

5.1.Conclusiones finales

El taller menos valorado ha sido el nº 8. Un taller que gustó mucho a los niños por sus experiencias con la pintura y sus experiencias con la disolución del aceite en agua, pero la reproducción fotográfica sólo sirvió para recordar el momento y la técnica: la fotografía no estaba implícita en la resolución del taller, aunque ésta dio sentido a un contenido didáctico educativo del colegio. Los resultados de la técnica se pudieron adaptar a varias actividades y el taller resultó uno de los más fructíferos

Concluyen positivamente en estimar las cualidades del arte para el aprendizaje

El arte es el resultado de las conductas artísticas motivadas por las emociones, pensamientos y sucesos sociales, variando en cualidad e intensidad según épocas y circunstancias Se confirma la comprensión de que el arte no son manualidades. El arte es

pensamiento y comunicación, nos ofrece la expresión personal y expresión social del alumno. El arte, al ser fuente de expresión emocional es fuente de salud psicológica.

Los beneficios del arte y de su realización descubren que la actividad artística puede fomentar un desarrollo emocional positivo.

En todos los talleres se utiliza el arte como fuente de creatividad para ayudar a superar retos, requisito imprescindible para adecuarse a distintas circunstancias del momento vivido y crear algo nuevo.

Se puede afirmar que la educación artística potencia multitud de cualidades que la hacen idónea para enseñar como materia individual y multidisciplinar, dada la diversidad de disciplinas artísticas que abarca, para el desarrollo de competencias creativas tan importantes en el siglo XXI.

- El trabajo por proyectos como artistas proporciona un aprendizaje emocionante y placentero, la sensibilidad y la apreciación intelectual de sus posibilidades así como la construcción simbólica y desarrollo de la creatividad. Se puede utilizar como método de enseñanza y aprendizaje e incluye dimensiones de observación, búsqueda de información, análisis, reflexión, percepción multisensorial, comprensión y confección de cultura visual contemporánea, y se trabajan los aspectos culturales en todas las asignaturas del currículo.
- También hay que acentuar cómo a través de las manifestaciones plásticas infantiles, se esgrime un proceso de desarrollo emocional y salud psicológica.

La expresión individual es necesaria para la salud mental del niño. La estimulación artística es necesaria sobre todo para que el niño esté emocionalmente sano.

- Se incluyen las competencias de aprender a aprender, conocimiento y comprensión de las artes, apreciación crítica (valoración estética), patrimonio cultural (identidad local y multicultural), expresión individual/identidad/desarrollo diversidad cultural (identidad europea/conciencia mundial), creatividad (imaginación, resolución de problemas, asunción de riesgos), competencias sociales (trabajo en grupo, socialización, trabajo en cooperación).

Competencias comunicativas. Disfrute/placer/satisfacción/diversión. Variedad y diversidad de las artes; exposición a diversos medios y formas de expresión artística. Interpretación/presentación (compartir el trabajo artístico de los propios alumnos). Conciencia ambiental/conservación/sostenibilidad/ecología.

Confianza en sí mismo/autoestima. Aprendizaje/interés permanente por las artes. Identificación del potencial artístico (aptitud/talento).

El proyecto de trabajo como artistas incluye:

Proyecto de simulación Ligados al juego simbólico.

Proyecto de investigación. aprenden a resolver problemas.

Proyectos cooperativos. Aprenden juntos a resolver conflictos.

Proyectos tecnológicos. Se desarrolla un plan y diseño para su resolución.

- Las profesoras afirman que ahora conocen mejor el arte, y que es necesaria la formación en arte para tener buenas ideas. Adjudicada la responsabilidad de su realización a los profesores y dada la nueva reformulación de la función del profesor como indicador y apoyo en la educación, es necesario una formación integral de éstos en arte, además de un conocimiento de sí mismos, para afrontar

los retos de la educación emocionante en el siglo XXI. Es interesante, proponen las profesoras, la figura del artista colaborador en aquellos centros en los que los profesores necesiten apoyo en sus actuaciones desde el arte.

Que tras el planteamiento por Proyectos de Arte como los Artistas han comprendido el recurso del arte como pensamiento. Han sido más competentes en la búsqueda de información y en descubrir lo más importante de los temas que conectan con el arte y las demás disciplinas. En sus juntas escolares, han participado aportando ideas que no hubieran surgido de no conocer los Proyectos de Arte como Artistas. Las profesoras reconocen que una vez han trabajado por proyectos a través del arte les es difícil volver a las técnicas antes empleadas.

- Los niños han hecho su trabajo explicando a los compañeros su punto de vista, al presentarles las imágenes que les servían de antecedentes, introduciendo con su trabajo personal elementos significativos para el trabajo grupal, acompañados siempre de la exposición verbal de sus sentimientos y su relación con la obra.
- Los niños han sabido trabajar en grupo, conciliando el respeto al otro, su valoración como persona independiente pero necesaria para el grupo, han podido argumentar sus opiniones, han respetado la opinión del otro y colaborando en la resolución de problemas que se planteaban; y han llegado a pactos de actuación positiva.

En cuanto a la novedad de introducir la cámara fotográfica como recurso didáctico de aprendizaje y memoria, ha sido un recurso que ha captado a los niños la atención y la participación.

Estimamos por tanto, tras la reflexión y el análisis , que la mayoría de teóricos y documentos sobre la visión de la educación artística en la actualidad hacen consideraciones iniciales referidas a la crisis existente en la aplicación de la educación artística en las escuelas. El discurso de esta tesis versa sobre la necesidad de reformar la educación artística, y pone su énfasis en la transformación, con varias preocupaciones esenciales, que creemos han sido resueltas.

1º Una educación artística con sentido, que refuerza el conocimiento del arte y la cultura visual y sobre todo el arte contemporáneo como producto de pensamientos y conceptos y un modo de comunicación.

2º Se verifica de manera práctica que la línea educativa a través del arte, y concretamente el trabajo por proyectos como artistas, fomenta la aplicación de medios artísticos y tecnológicos.

Más que transmisión de información, se ha conseguido dar herramientas y orientar a organizar razonadamente la información fragmentada y el curriculum escolar del centro donde se realiza. Se ha dado un sentido al dominio de habilidades cognoscitivas y técnicas, hacia el proceso de producción cultural, que ayudó a los niños a la reconstrucción y co construcción de nuevos conocimientos. Recursos básicos para los procesos de enseñanza aprendizaje interdisciplinares.

3º Y por último, una educación artística centrada en los sujetos de la educación, atravesada por una diversidad de posiciones.

- Una pedagogía y una educación crítica que fundamente y proponga vías colaborativas y de transformación con los problemas sociales, problemas medioambientales de diferencia, de igualdad.

- Una educación artística con tácticas neuroeducativas, que atienda a las necesidades funcionales del individuo para aprender de manera significativa.
- Una educación artística que sirva de recurso, de memoria placentera para el aprendizaje. Es decir, que se demuestren las posibilidades infinitas de la educación artística unida a los avances de la neurociencia que pueden aportar una educación integral.

Las situaciones y objetos emocionalmente competentes pueden ser reales o recordados de la memoria (inconscientes), provocados por una situación que ocurrió en la vida real, ya que procesamos no sólo la presencia del objeto, sino su relación con otros y su conexión con el pasado. ¿Adónde queremos llegar con estas palabras?

Para lograr experiencias positivas y la asociación emocional del arte como objeto competentemente emocional para la formación, tanto cognitiva como emocional, se propuso poner en práctica un proyecto educativo basado en el Arte Contemporáneo como medio contenedor y proveedor de recursos para el desarrollo del niño. Diseñado por la figura de un artista colaborador, facilita una metodología motivadora que ha propiciado en el profesorado de Educación Infantil los procesos de enseñanza-aprendizaje posmoderno interdisciplinares. A su vez, dicho proyecto ha conseguido fomentar el pensamiento creativo y crítico del alumnado, y ha fomentado, a través de la integración de los avances en investigaciones neuroeducativas, un aprendizaje emocionante para los alumnos de Educación Infantil, todo ello diseñado en cada uno de los talleres ya descritos.

Los objetivos específicos propuestos se han llevado a la práctica.

Se ha desarrollado una batería de actividades a través del arte contemporáneo para un proceso de aprendizaje emocionante, conectando al niño al placer por aprender.

- Ha enlazado el proyecto con el *curriculum* escolar, favoreciendo la comprensión de una educación a través del arte, posmoderna, que sirva de guía a los profesores de educación infantil.
- Ha proveído de nuevas formas de representación y expresión al niño en Infantil, con un lenguaje creativo a través del arte contemporáneo y el proceso fotográfico.
- Ha propiciado el desarrollo de una educación basada en la investigación y en el modo en que los alumnos/as abordan la construcción, individual y compartida, del conocimiento.
- Se ha apoyado en el conocimiento del entorno para promover un cambio sociocultural “desde dentro” de la institución escolar, detectando y afrontando situaciones problemáticas encontradas en los contextos.
- Se ha indagado sobre la figura del artista colaborador como especialista en arte durante la educación infantil para contestar a la pregunta: ¿Quién debe hacerse cargo de las artes en la escuela?
- Ha generado experiencias innovadoras en educación a través de prácticas que devienen con el avance y la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la fotografía.
- Se han analizado los datos obtenidos a través de la evaluación de las profesoras, las fotografías, la observación, las respuestas verbales y no verbales del alumnado sobre la eficacia y dificultades de dicho método, recogidas en las entrevistas con las profesoras.

Cada uno de los trece proyectos de trabajo como artistas, secundados por las teorías pedagógicas y los avances en neuroeducación, utilizando como herramienta el arte contemporáneo y recursos tecnológicos, han brindado una combinación de cualidades que han permitido comprobar y sintetiza la contestación a las preguntas que se formulaban en la hipótesis de nuestro trabajo. Se creen ya contestadas a lo largo del desarrollo de los capítulos antecedentes, pero como conclusión final, se tiene en cuenta la aprobación final en la ejecución de los proyectos.

(promover: Investigación+ experiencia + aprendizaje de técnicas + variedad de pensamientos+ tendencia a expresar cualidades intelectuales y emocionales, la utilización de las TIC, fotografía y medios informáticos en los procesos de comunicación, expresión, representación y aprendizaje en el aula de infantil) y lo más importante, las respuestas afirmativas de las profesoras que llevaron a la práctica dichos proyectos sobre su eficacia y buen resultado.

Ha sido importante repasar las cualidades de teorías antecedentes de la educación artística, ya que han sido, y son, muchos los teóricos que avalan las cualidades del arte en el proceso cognitivo y educativo del niño. Reconocidos artistas en sus prácticas han avalado su reputación, y sobre todo, generar optimismo sobre las actuales investigaciones en neuroeducación, que afianzan la importancia de una educación adecuada y rica desde los primeros años de vida. Sus pensamientos constituyen la base del proyecto de estos talleres.

Se plantea en la parte empírica de esta tesis, a modo de guía, los talleres que responden a la cultura posmoderna de educación artística, basado en el arte contemporáneo, que ilustran pasos a seguir conectándolo con el currículum escolar del

centro donde se desarrolla la investigación. Es imprescindible la libertad del profesor para cambiar cualquier modo de actuación, sin rigidez, con flexibilidad al cambio, ya que esa cualidad es la que enriquece los métodos y la cultura.

Cada uno de los talleres es un reflejo de su desarrollo cognitivo y su capacidad intelectual, adquiriendo a través de la acción y la experiencia, de la estimulación a la investigación del niño para ser sujeto de su propio aprendizaje, en él los alumnos/as abordan la construcción, individual y compartida, del conocimiento.

Un modo de entender el arte como pensamiento, crítico y creativo; un desarrollo físico y psicomotor, una actitud perceptiva que integra todos los sentidos y una competencia creadora que amplía su modo de representación.

Utilizando una batería de proyectos en donde se exploran nuevas técnicas como la fotografía, movimientos artísticos (menos conocidos en la escuela), tareas y actividades a través del arte contemporáneo, donde lo más importante es vivir el aprendizaje de la experiencia en niños de Educación infantil, y aunque en todos los talleres no se encuentran reunidos la totalidad de factores que incluimos en la metodología de Proyecto de trabajo como artistas, sí se ha fomentado un espacio placentero para el aprendizaje, a través de estructuras creativas. Se han aumentado propuestas menos conocidas en educación infantil, como la fotografía (no sólo como técnica artística, sino conectada a la investigación en el proceso de observación, memoria útil y medio de expresión en los niños), y la representación del espacio emocional, El Body Art, Land Art, la Instalación, la pintura gestual, etc., que añaden más cualidades del arte en esta etapa, como medio de comunicación y representación, desarrollando el pensamiento crítico y creativo desde el lado intelectual y afectivo.

Se fomentó el desarrollo emocional o afectivo, ya que el niño se identificó con su obra y comentó expresiones y motivos de sus elecciones y preferencias tanto con las fotografías e imágenes que sirvieron para su formación como con el resultado final de su trabajo.

Aunque el grado de identificación varía según la participación del niño, se ha observado un alto nivel de implicación y una entrega total a la hora de resolver las propuestas. Aunque se sabe también que en algunos momentos tenemos un canon claro en la identificación del cuerpo; por ejemplo, la representación del cuerpo se hace con un esquema de dibujo a veces estereotipado, donde el niño encuentra cierta comodidad y refugio; este proyecto ha proveído al niño de un modo más de representar su cuerpo a través de la introducción del Body Art y el Collage, que ayuda a romper moldes rígidos, aumentando la flexibilidad de pensamiento, de acción, y creativa, retomando a su vez temas transversales como el respeto, la atención al otro, la igualdad, la diferencia, etc.

Las teorías de neuroeducación han guiado las propuestas, los niños con dominancia reptiliana, dice Ibarrola (2013), se sienten perturbados cuando algo interfiere en su espacio de confort o seguridad. También provee un espacio emocional donde el niño comunique y exprese sus sentimientos a través de una imagen, no incluyendo nada personal en su trabajo creador, pero identificándose con ella. Al no estar retraído en lo que concierne a la expresión creadora, se siente seguro para afrontar cualquier acontecimiento que derive de sus experiencias artísticas. La novedad está en unir el arte y la fotografía, generar experiencias innovadoras en educación a través de prácticas devenidas del avance y la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la fotografía, tan cercanas a los alumnos en esta era tecnológica.

Enlazadas con el curriculum escolar, favorecen la comprensión de una educación a través del arte posmoderna, que sirva de guía a los profesores de educación infantil

Para el futuro, es importante promover un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se pueda mantener un equilibrio emocional, físico e intelectual y se consiga aunar los avances en neuroeducación con las actividades artísticas, hallando así una ruta idónea para el Aprendizaje Emocionante. La neuroeducación y la actividad artística juntas en todos los talleres para recoger hallazgos en el proceso de aprendizaje emocionante

Se observó la puesta en práctica y valorización de las posibilidades perceptivas del niño en el entorno real del alumno. Los pensamientos son percepciones. Es importante que estas primeras percepciones del aprendizaje conecten con el objeto emocionalmente competente que ha iniciado el ciclo de emoción–sentimientos.

Se cultivó el desarrollo de los sentidos como una parte esencial de la actividad creativa. Este punto es esencial, ya que acerca al niño a través de la experiencia sensorial de todos sus órganos y la acción, la toma de conciencia de sí mismo, con respecto a los demás, incluso con respecto al medio ambiente, así como el respeto a la naturaleza (el yo, el otro, el entorno), y como se planteó en la tesis también vinculada al aprendizaje a través del arte, la percepción que estuviese conectada con el sentimiento de placer y la alegría.

El niño aprende con la percepción global que facilita el goce y la alegría, y estas cualidades aumentan la calidad del aprendizaje que facilitan estas experiencias emocionales y sensoriales. Normalmente, la experiencia visual es considerada por encima de las demás, pero en este proyecto, la visión se amplía, no solamente se observa lo exterior sino que se contemplan los elementos sintácticos de la imagen hacia un concepto

más abstracto, que el niño asume con entusiasmo y comprensión. La mancha no es sólo mancha, sino un paisaje de agua. Un paisaje de agua puede muy bien ser una mancha de óxido que refleja que esa mancha fue realizada por la acción del agua.

Observar y percibir para ver.

La meta fue observar otros paisajes ocultos a la evidencia. Otros paisajes de agua pueden ser los puntos que forman en un plano de una cajita de toma de muestras científicas, los hongos, puntos blancos que la profesora enseña y que se forman de la humedad, conectando siempre el aprendizaje al arte.

El desarrollo social puede apreciarse en el conocimiento que se adquiere del mundo en que se vive: Conocer que una naranja sale del árbol, no del gran supermercado donde mamá compra; conocer que un pueblo es un gran paisaje de agua y también de sequía cuando ésta falta; comprender que se pertenece a un medio en que el agua es esencial y el equilibrio de cuidado del medio ambiente es requisito imprescindible para vivir, asociando la escasez de agua con una problemática global.

Por otra parte, se plantea el afecto y el placer como ayuda social para un aprendizaje efectivo y emocionante. Para ello, se necesita la ayuda y colaboración de los compañeros y personas que rodean al niño. Las ideas pedagógicas esenciales del aprendizaje cooperativo no son nuevas; han estado presentes a lo largo de la historia de la educación. Lo que es nuevo es la reconceptualización teórica a partir de la ciencia contemporánea y de las investigaciones experimentales e investigación-acción, así como su eficacia en la práctica educativa actual, en comparación con otras formas de organizar el proceso de enseñanza peculiar y distintiva del aprendizaje cooperativo, de hacer participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. El énfasis, entonces, está en la

necesidad de la participación del sujeto en su propio proceso de aprendizaje, su actividad externa, pero también interna, es decir, aquella que se refiere a los procesos psicológicos superiores provocados por la actividad externa. El hecho social es, pues, el resultado de la necesidad del otro para la supervivencia, es decir, para obtener los recursos necesarios con que aprender.

Para aprender significativamente es necesario, además, que haya momentos de interacción del sujeto que aprende, con otros que le ayuden a moverse de un no saber a saber, de un no poder hacer a saber hacer, y lo que es más importante de un no ser, a ser. Esto es precisamente lo que el aprendizaje cooperativo retoma de la teoría de Lev S. Vygotsky (1896): la necesidad del otro, de las otras personas, para comprender lo que se aprende.

La participación genuina, la verdadera actividad de los alumnos en clase, exige momentos de interactividad y momentos de interacciones como una unidad, como dos caras de una moneda. De ahí que el aprendizaje en grupo sea igual a la integración de momentos de trabajo individual (equivalentes a la interactividad necesaria para aprender) y de momentos de trabajo con otros (que se identifican con los procesos de interacciones entre los sujetos que aprenden): ni todo el tiempo en solitario, ni todo el tiempo en grupo. La concepción del aprendizaje cooperativo, pues, exige de ambos momentos que, si los sabemos alternar didácticamente, optimizan el esfuerzo individual y también el del trabajo en equipo.

El proceso de colaboración que se plantea en las actividades a través del arte y las actividades grupales, conecta con los afectos que se reciben y dan, y el placer que ello contiene es otro proceso de interacción social.

Este proceso debe administrarse desde la comunidad educativa a través del afecto sobre todo profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumnos. Hace que desarrollen la armonía, la empatía, el placer por aprender, la ayuda al otro, y el arte es ese vehículo que, como decía Damasio en la Unesco, propicia los valores de solidaridad.

La expresión que provee la actividad artística es la clave para lograr efectividad en el manejo y gestión de las emociones: no es negarlas o controlarlas, sino permitir que fluyan, sin traspasar límites y derechos, dejando que la emoción informe de qué está pasando en el sujeto, o en el otro. La idea implícita es sentir la actividad artística como el fluir con lo que se está sintiendo, adquirir plena conciencia. Por otra parte, liberar la energía a través de la pintura gestual produce un enorme flujo de vitalidad que se manifestará en forma de relajación, creatividad, satisfacción y poder personal.

El ambiente cultural y social actual apunta a la no expresión emocional, sobre todo aquellas emociones que social y culturalmente han sido definidas como negativas, tales como la rabia, la tristeza, el dolor, o el miedo. En consecuencia, hay la tendencia a ocultarlas o peor aún a reprimirlas (a veces con fármacos).

Así, las personas tienden a amoldar su expresión emocional a los cánones socialmente aceptados, lo cual puede implicar reprimir o negar determinadas emociones. Pero nos engañamos al pretender meter las emociones en un molde, y etiquetarlas como buenas o malas, positivas o negativas. Las emociones son, simplemente, expresiones naturales de nosotros mismos que expresan una realidad interna, una necesidad de la vida y del momento en el que nos encontramos.

- Se cree en la necesidad de colaboración del artista en la escuela.

- La formación en arte es indispensable para dar educación artística o educar a través del arte.
- Es necesaria la adaptación al medio, con el medio, con los recursos ambientales y materiales para ejecutar un proyecto de trabajo como artistas.
- Es aconsejable intervenir temprano y un seguimiento en los distintos niveles.
- El trabajo por proyecto como artistas y recursos como la fotografía pueden suplir los libros de fichas estandarizadas que no se adaptan a los niños, ni al centro, ni a los conceptos cognitivos básicos de Educación Infantil y curriculum escolar del centro donde se desarrolla el proyecto.
- Es necesario desarrollar el pensamiento abstracto, crítico y creativo.
- A través del trabajo por proyectos como artistas se puede programar alegría, emoción y placer por aprender; incitar la curiosidad; estimular la atención; aprender distinguiendo y clasificando; trabajar la individualidad y las relaciones sociales complejas; ampliar formas de representación y variedad en la manera constructiva; despertar a lo nuevo y formar el pensamiento crítico y creativo.
- Guardando lo aprendido: la fotografía como recurso de memoria.
- Los profesores deben estar bajo el equilibrio emocional que produce el placer por enseñar,

condiciones de actuaciones según dominancia cerebral de los alumnos documento resumen -referencial actividades funciones neuroeducacionales y aspectos positivos para un aprendizaje emocionante . ¿qué se ha conseguido en todos los talleres? .

El rol de investigador de campo así como de reportero gráfico, investido a través del juego del rol,(se les planteó que iban a ser reporteros gráficos, y con la cámara de

fotos, iban a ir fotografiando todo lo que sucedía , en los talleres.para luego contar lo que habían visto), se ha consolidado como un papel que ha introducido tranquilidad, ya que el alumno se ha sentido seguro con esta práctica, e incluso reclamaba más tiempo para ejercerla. El placer y la diversión funcionan como otra manera de reflejar el entorno y la actividad cotidiana en la escuela, y como práctica novedosa en cualquier área de aprendizaje.

En el programa por proyecto como artistas, se han tenido en cuenta aspectos que se encuentran fuera del campo de las Bellas Artes, pero con la visión multidisciplinar que buscábamos para el arte en el curriculum escolar, para hacer la misma tarea en esta tesis, respaldando y complementando las funciones y cualidades del arte con la neuroeducación al proyectar nuestros talleres. Se busca un aprendizaje a través del arte placentero y emocionante.

Para ello, vamos a repasar aquellas cualidades que se encuentran en la práctica artística y en la práctica funcional de la neuroeducación, que se han fusionado en este proyecto, para el logro de los objetivos.

Se han contemplado las necesidades funcionales cerebrales de los alumnos.

1º dominancia reptiliana. (Reptiliano)

Se han creado espacios de trabajo donde la tranquilidad ha permitido el aprendizaje. Se han buscado, en esta primera experiencia con la expresión, técnicas sencillas, unidas a la cotidianeidad y el trabajo en grupo. Han sido elegidas técnicas apropiadas para los alumnos, que no creen estrés ni miedo, y se sientan seguros en sus primeras experiencias libre en el arte, como el collage, la fotografía, el Land Art, el Body Art, la instalación, la performance, etc. La idea es que no encierren una dificultad

instrumental hasta que se vaya conociendo a los niños. Se promueven actividades que generen un espacio lúdico, la expresión artística y la comunicativa, y la atención a las emociones.

Gratificaciones- seguridad

La tarea se ha propuesto como reto y habilidad para el pensamiento creativo. En sus actuaciones ha existido un grado elevado de estado de fluidez sin preocupación, concentración en la tarea, implicación profunda y sin esfuerzo.

2º Dominancia Límbica (Limbico). (El desarrollo de los aprendizajes emocionales para la enseñanza). Emociones positivas en el presente

También se han establecido entornos de seguridad emocional y física. Se activó una actitud de alegría y placer: conciencia del placer y atención consciente deliberada de la experiencia.

Trabajar el error sin dramatizaciones, considerando la repetición un premio, y no un castigo por no hacerlo bien.

Se tuvo en cuenta en el ejercicio de programación de taller artístico de aprendizaje placentero que equilibre las obligaciones.

Conexión emocional de la profesora con el alumno a través del afecto.

Espacio lúdico

Se utilizaron para ello :

Recursos cognitivos variados.

Trabajo con la atención en el presente

Técnicas que favorecen el disfrute

Compartir la experiencia con el grupo de compañeros.

Guardarlo en la memoria (fotografía, recuerdos físicos).

Agudizar la percepción. Ser capaz de centrarse en ciertos elementos y omitir otros.

Modos de disfrutar. Deleitarse, (complacer a todos los sentidos)

3º Dominancia racional o (o Neocórtex)

Las propuestas a través del arte contemporáneo han incorporado la novedad, los retos, los desafíos. Los talleres a través del arte contemporáneo son novedosos y preparan para la atención, y como nuevas formas de aprendizaje, les permiten salirse del papel de alumno receptor para introducirse en el de autor de su propio aprendizaje

La atención–novedad

Se utiliza el cambio de recursos como la fotografía y el arte que les hace conscientes del aprendizaje fuera de la monotonía.

Recursos

La atención u observación sistemática de los procesos conscientes de la experiencia.

Han sentido y pensado como artistas y han reproducido técnicas adaptadas a sus capacidades y al aprendizaje curricular del centro sin sensación de incapacidad de realizar las técnicas ni los contenidos que se les presentaban.

b) Cognición-Emoción=no hay razón sin emoción. Visión de la enseñanza basada en las emociones

Se ha logrado:

- Situar las experiencias de los propios protagonistas del aprendizaje en el centro mismo del proceso educativo.
- Contemplar las emociones de los alumnos como la energía que mueve el mundo, aprendiendo a través de los sentidos.
- Avanzar en la construcción del pensamiento crítico, analítico y creativo, soporte básico para nuevas generaciones.
- Abrir ventanas al conocimiento y aprendizaje emocionante: emoción, atención y memoria.
- Progresar positivamente en habilidades sociales básicas: La imitación, la atención compartida, la comprensión empática.

3. Dimensión Neuroeducativa. Actividades que promuevan la parte funcional de los cerebros . Trabajar en el aula con todo el cerebro de los aprendices.

En este tercer apartado se propone desarrollar un proyecto de talleres de aprendizaje a través del arte con todos los valores encontrados en la educación artística para la educación, y utilizando como herramienta de activación de esos códigos que nos nombran Ibarrola (2013) y Mora (2014) , entre otros.

El proyecto artístico como juego cooperativo y creativo, de comunicación e interacción amistosa: escuchar, dialogar, tomar decisiones, y sentir positivamente con respecto al otro.

La obra de arte como elemento de ficción y creación.

La educación artística como fiesta y diversión en el proceso.

Se concreta a través del trabajo por proyectos como artistas, puntos por los que se confirma la emoción en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Visión de la enseñanza basada en las emociones.

Situar las experiencias de los propios protagonistas del aprendizaje en el centro mismo del proceso educativo.

La emoción es la energía que mueve al mundo. Aprendiendo a través de los sentidos.

Necesidad de construcción del pensamiento crítico, analítico y creativo, soporte básico para nuevas generaciones.

Ventanas del conocimiento: Emoción, atención y memoria.

Habilidades sociales básicas: imitación, atención compartida, comprensión empática.

Reconocer emociones que repercuten en un aprendizaje con placer. Representar lo que es difícil expresar con palabras.

Es reflexiva porque actúa como un espejo.

Se convierte en un lugar seguro donde expresar emociones

Empatizar con los intereses del grupo.

Modos de trabajo.

El binomio emoción-cognición es indisoluble, tanto para el que aprende como para el que enseña. El sentimiento es la experiencia consciente de una determinada

emoción, como el placer en el aprendizaje puede lograr abrir caminos para futuros investigadores.

Intervenir con un currículo abierto, flexible, creativo y divertido.

Aprendizaje con positivismo.

Los planteamientos de la psicología positiva ayudaron a programar talleres que repercutieran favorablemente en la búsqueda de la felicidad, y sus conceptos se activaron a través de la práctica artística-didáctica.

Se entiende que las experiencias llevadas a cabo en los proyectos de trabajo como artistas ampliaron la curiosidad y el interés por el mundo, con la consiguiente apertura a experiencias nuevas y flexibilidad.

La curiosidad implica participar de la novedad de forma activa. El niño reacciona a la curiosidad cuando algo de lo que hay a su alrededor resulta nuevo; muestra deseo de saber acerca de sí mismo y de lo que le rodea, explora espontáneamente, busca nuevas experiencias.

Al asociar placer con aprendizaje se logra amor por el conocimiento.

Se introdujeron técnicas de iniciación a la investigación en Infantil para alcanzar el disfrute de aprender cosas nuevas e iniciarse en el conocimiento placentero por sí mismo.

Algunos talleres incluyeron en la programación el juicio y pensamiento crítico/ mentalidad abierta, por medio del análisis de la información y las imágenes de arte crítico y reivindicativo, como el maltrato animal o el cuidado medioambiental, de forma objetiva y racional en pos del bien propio y del de los demás.

Se analizan las problemáticas mundiales que se perciben claramente en ámbitos locales, como por ejemplo “medioambiente y agua.”

Las actividades artísticas funcionarán como elemento de introducción al pensamiento crítico, representando la orientación realista de problemáticas de la realidad y el entorno.

También se trabajó el ingenio/originalidad/inteligencia práctica/perspicacia, introduciendo tareas de encuentro con nuevos comportamientos ante situaciones parecidas en el mundo que les rodea, fuera del vínculo a las actividades tradicionales de Bellas Artes.

Se buscó el conocimiento de uno mismo utilizando el entorno, su cuerpo, su espacio circundante como motivo de realización práctica y trabajo de aprendizaje, logrando establecer una iniciativa de inteligencia social/inteligencia personal/inteligencia emocional.

5.2.Fundamentaciones del Proyecto de Trabajo como Artistas

No estamos solos a la hora de señalar la educación artística como una ruta idónea para satisfacer las necesidades educativas del siglo XXI. Numerosos antecedentes en la pedagogía de la Educación artística así lo corroboraron, y dimos cuenta de ello en la primera parte de antecedentes de la educación artística que apoyaron la educación a través del arte. Los neurocientíficos nos aportaron la ruta de comportamientos para establecer el vínculo de placer y aprendizaje. Y el trabajo por el método de proyectos como artistas que vincula la experiencia de la doctoranda a la colaboración de las profesoras del centro educativo la Paz de Bigastro, ha abrazado la idea respaldada por organismos internacionales: “Cuando las artes se relacionan adecuadamente con otras

asignaturas, los alumnos comprenden y asimilan más conocimientos acerca de los temas en cuestión” (Unesco, 1996).

Se reafirmó la idea de que las enseñanzas artísticas contribuyen al desarrollo estético, porque mejoran la apreciación de las artes en los niños; al desarrollo socioemocional, porque mejoran la autoestima y la autoaceptación, y estimulan las actitudes positivas como la motivación. Favorecen también las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo, porque a través de ellas se inculcan valores como la tolerancia, apreciación del otro, empatía, etc. Amplían el aspecto cognoscitivo de la naturaleza, los aspectos sociales y problemas del entorno, mejoran la capacidad espacial, la expresión verbal, las competencias lingüísticas y la comprensión lectora, y la utilización de recursos tecnológicos propios de esta época, aunque infrautilizados aún en las escuelas.

¿Qué elementos hay que tener en cuenta para el desarrollo efectivo del taller a través de proyectos como artistas?

1º Las conductas y capacidades básicas abiertas a procedimientos en educación artística: Trabajo por Proyecto como Artistas

Se ha utilizado el proyecto como artista como:

Avanzadilla al método científico.

Trampolín al aprendizaje emocionante.

De la copia a la imagen pensada y reflexionada.

Del dibujo esquemático a la representación espacial y otras formas de representación.

Investigación de la técnica, artistas, conceptos y pensamientos que encierra una obra, tema artístico, etc.

Identidad y multiculturalidad.

Nuevo territorio explorado: el Land Art, Instalación, Arte crítico o cualquier movimiento del arte contemporáneo. Iniciación al Arte Conceptual como novedad en Educación infantil.

Hacer de lo ordinario lo extraordinario.

Técnica fotográfica como recuerdo de lo vivido y explorado, elemento útil de memoria, de observación, reflexión, captación de la realidad, comunicación y recuerdo de placer en el aprendizaje.

2º Se ha incidido en el pensamiento creativo, crítico y simbólico como conductas artísticas y de formación en infantil

Simbolización, expresión y creatividad.

Utilización de la metáfora y el símbolo.

Implica al cuerpo y provoca respuestas corporales.

Conocer lo aprendido.

Se proyectan las fotos y los niños fotógrafos exponen sus reflexiones. Se pueden tomar vídeos cortitos de sus intervenciones. (En esta actividad interesa que todos tomen parte de la experiencia ya que la clase es común y todos son parte del todo).

3º Cualidades de la actividad del Trabajo por proyectos como artistas, ¿qué esperamos obtener?

Comprensión del arte contemporáneo.

Presentar el material de forma visual o gráfica mediante vídeos de internet.

Aprender sobre la actividad artística contemporánea: técnicas, autores, movimientos.

Integraremos todas las composiciones individuales en un todo, en una visión globalizada del arte. Comprensión holística que integra dentro de un esquema conceptual mayor.

Crear puentes entre las artes, el lenguaje, la ética, y el conocimiento de sí mismos.

Proveer a los alumnos de experiencias sensoriales enriquecidas.

Trasmitir conceptos abstractos a través de metáforas u otros procedimientos de pensamiento visual.

Permitir la comprensión a través de la experiencia personal.

Expresión emocional por medio de una imagen.

Desarrollo del pensamiento reflexivo y del razonamiento.

Desarrollo de la capacidad de atención y la memoria.

Desarrollo del pensamiento crítico.

Desarrollo de la capacidad verbal.

Desarrollo de la capacidad visual y espacial.

Desarrollo de la habilidad óculo-manual.

Desarrollo de las habilidades necesarias para resolver conflictos o situaciones problemáticas.

Desarrollo de las capacidades de trabajo colaborativo.

Desarrollo de la capacidad de superación.

Desarrollo de la capacidad de relación.

Desarrollo de la motivación por y para el aprendizaje de diferentes materias.

Desarrollo de conductas socialmente aceptadas.

Potencian, también, la concentración y la atención.

Ayudar a construir las habilidades físicas y psicomotoras.

El arte puede aportar una dimensión que se ocupe de los procesos psicológicos y comunicación reveladora de uno mismo (Lowenferd, 2008, p. 54).

Esta investigación está respaldada por el júbilo de un grupo de profesoras de Educación infantil y por la contestación positiva de los niños con los que se ha llevado a cabo.

La tarea de la doctoranda ha sido diseñar los talleres y dejar hacer para que las profesoras fuesen las directoras de cada trabajo y pudiesen comprobar en la práctica, no sólo en la teoría, cómo funciona el trabajo por proyectos artísticos y cómo se trabaja por proyectos como lo hacen los artistas, intentando que los niños se sintiesen autores y sujetos de sus experiencias de aprendizaje.

Las dificultades enfrentadas han sido la falta de material tecnológico de este colegio rural, pero aun sin medios, han sabido adaptarse por tiempos y por grupos a las cámaras, con la capacidad de sacar adelante la tarea.

La manera en que trabajan los artistas, adaptándose a los recursos, ya es un hecho comprobado y evidentemente funciona. Y como decía Bruner, si se trabaja el arte habrá que hacerlo como una artista.

Por otra parte, aprender y enseñar están intrínsecamente unidos con el funcionamiento del cerebro. Hasta ahora, la investigación en educación y en neurociencia se han mantenido separadas, sin puntos de encuentro, sin intercambio de resultados. Los profesores necesitamos saber cómo aprenden los niños y las niñas para enseñar.

En estos trabajos se perfilan nuevos avances para la investigación dejando abiertas vías para la investigación en Educación infantil y transformación de la educación artística, pero dependerá del seguimiento que de estos proyectos se vaya realizando a lo largo del ciclo educativo y la formación de los docentes que la impartan su comprobación científica.

Posiblemente, los análisis pormenorizados de alguna estadística hubieran resultado más completos, pero creemos que con el solo gesto de observar a los alumnos y comprobar las respuestas de los niños y las profesoras, dignifican la evidencia.

La neurociencia, como proponía Mora (2014), ya se ha demostrado útil para acercarse a otros problemas sociales, médicos o de diversa índole, aportando el conocimiento básico de cómo el cerebro funciona, interacciona y se desarrolla. Ahora es el turno de la educación. Por su parte, el conocimiento neurocientífico debe salir de los círculos habituales de expertos para aportar soluciones sociales, conocimiento utilizable

desde la base que es la propia escuela. Y aunque es un área relativamente nueva de encuentro, que precisa pulir un lenguaje común, promete crear métodos de enseñanza y programas curriculares mucho más efectivos.

Los científicos y neurólogos, como Mora e Ibarrola, entre otros, imaginan la aplicación del conocimiento del aprendizaje multisensorial, de las funciones ejecutivas cerebrales, o los efectos desreguladores del estrés o de los hábitos desadaptativos o el sueño sobre el aprendizaje, o los procesos de percepción, atención, memoria y aprendizaje cerebral, etc. sobre la educación desde las primeras etapas de vida. En las escuelas se formarían equipos de trabajo que desde el arte conectado a la investigación neurocientífica sería un método factible para el conocimiento del niño, su evaluación y su ayuda. Desde la arteterapia, también el arte puede ayudar a detectar aquellos alumnos con problemas o con riesgo de fracaso escolar o alertar de conductas de riesgo que puedan acabar en ello.

Todo esto conlleva a la apertura de múltiples vías de investigación, siendo esta una búsqueda de nuevos caminos para impartir la educación a través del arte en educación infantil. Hay un gran campo de conocimiento abierto que el sistema educativo puede usar y debe pedir la intervención de todos aquellos profesionales que precise para su ejecución, en donde los caminos de múltiples ciencias convergan en la acción educativa.

“Aquello que nos produce complacencia, agrado o contento en nuestras instancias de aprendizaje, queda reforzado en nuestra memoria” dijo Comenius, allá por el siglo XVII.



Imagen 158. Graduación de alumnos del colegio La Paz . Curso (2014/2015)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2008). *Iniciativas de Educación Artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis Doctoral..Universidad Complutense. Obtenido de.: <http://eprints.ucm.es/9161/>
- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: AKAL.
- Acaso, M. (2013). *r EDUvolución hacer la Revolución en la Educación*. Fuenlabrada (Madrid): Paidós Contextos.
- Acaso, M. (2015). Mariaaacaso.es. Recuperado el 19 de Marzo de 2015,: <http://mariaacaso.blogspot.com.es/>
- Acaso, M., Belber, M., Nuere, S., Moreno, M. d., Antunez, N., & Ávila, N. (2011). *Didactica de las artes y la cultura visual*. Madrid : Ediciones Akal.
- Agaró, J. (1994). *Composición artística*. Barcelona: Leda.
- Allen,P. (2003) *Arteterapia Madrid* ,GráficasCofás,S.A.
- Alonso Sanz, A. (2015).. *Arte , individuo y sociedad*. Revistas científicas complutenses ISSN:1131-5598, 111-119.
- Alonso-Sanz, A. (2011). *La formación del alumnado de magisterio en educación artística*. Un estudio de caso a partir de historias de futuros docentes de la Universidad de Alicante. Tesis Doctoral. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Álvarez Álvarez, C. (de 2008). *La etnografía como modelo de educación Gaceta de Antropología*. Universidad de Oviedo. Consultado 11 de Enero 2014. Obtenido de: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Álvarez Hernández, E. (2008). *Tres concepciones posmodernas de los sistemas educativos: Foucault, Lyotard y Luhmann*.
- Álvarez, E. (2010). *El juego como actividad enseñanza aprendizaje*. Recuperado http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm.
- Amaral, L. (2008). *Tejiendo redes y miradas de afectos. El arte público contemporáneo: geografías de la inclusión y transformación social Creatividad y ciudades creativas*. Obtenido de Revista Creatividad y Sociedad, N° XVII. Madrid: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/17/7%20tejiendo%20redes%20y%20miradas%20de%20afectos.pdf>
- Arana, A. (2015) *Psicoterapeuta Corporal*. Psicología web Psicoterapeuta Gestalt. Coach certificado. Recuperado el Julio de 31 de 2015, de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2012/expresar-vs-reprimir-las-emociones.html>
- Area, M. (2007). Ordenadores en el aula. Obtenido de blog sobre los retos de la educación ante la tecnología y cultura digital: <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com.es/2007/09/hoy-entrevistamos-fernando-hernandez.html>
- Arnheim, R. (1979.). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.

- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Madrid: Alianza forma.
- Arricibita, I. (2008). Aula de Didáctica y Recursos para educación Infantil y primaria. Obtenido de Reggio Emilia y la pedagogía de loris malaguzzi: <http://didacticaeducacioninfantil.wikispaces.com/>
- Artiles, M., Martín, O., Jorge, K., Poliak, J., Rebagliati, P., & Sánchez, A. (1994). *Psicología humanista. Carl Rogers y el enfoque centrado en la persona*. Buenos Aires: Docencia.
- Augé, M. (2002) *Los no lugares*. Espacios del anonimato. Barcelona ,Gedisa Editorial.
- Ausubel, D. P. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- Avia, M. D. (2008). *El aprendizaje de la felicidad. Análisis y modificación de conducta* (pág. 1/25). Madrid: Universidad Complutense Departamento de Psicología clínica.
- Avia, M. d. (2008). *El aprendizaje de la felicidad*. Revistas de UHU. Obtenido de Repositorio Institucional de la universidad de Huelva: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3365/b15328296.pdf?sequence=1>
- Aznárez López, J. P. (s.f.). Metodología activa en el marco del EEES. Universidad de Huelva. Recuperado el 25 de 07 de 2015, de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1043/Experiencia_Jose_Aznarez.pdf?sequence=1

- B.O.E. Educación y Ciencia, M. (2007). 13972 Orden ECI/2211/2007, de 12 de Julio. Madrid: Boletín del estado.
- Baer, A., & Schnettler, B. (Enero de 2013). *Hacia una metodología cualitativa audiovisual*. Obtenido de CTS - Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad: https://epub.ub.uni-muenchen.de/13087/1/Baer_13087.pdf
- Bach, E. (2015) La belleza de sentir. De las emociones a la sensibilidad. Barcelona. Plataforma actual.
- Bajardi, A., & Álvarez Rodríguez, D. (2013). *Historia y comunicación social*. Revista científica Complutense Obtenido de: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44266/41830>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu!*. El papel de las artes en la Educación. Barcelona: Octaedro.
- Barbe-gall, F. (2009). *Cómo hablar de arte a los niños*. San Sebastián: Nerea, S.A.
- Barragan ,J. María. (2006). *El arte como forma de experiencia personal y colectiva, la interpretación artística en la formación terapeutica*. En F. Coll espinosa, Areteterapia Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos. (págs. 15-43). Murcia : Universida de Murcia.
- Barragan Rodriguez, J. (15 de septiembre de 2015). Comprender la educación artística. Dialnet. Obtenido de <file:///C:/Users/Fabiola/Downloads/Dialnet-ParaComprenderLaEducacionArtistica.Fu-117878.pdf>

- Bartolomeis, F. d. (2013). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Nueva experiencia en Educación Artística. Barcelona: Octaedro.
- Bercker, J; Reid,K; Steinhaus,P y Wied,P. (1998) *Un curriculum abierto, flexible , creative y divertido. Para 3-6 años*. Madrid. Narcea
- Bermúdez, J. (1996). Concepto de personalidad. Madrid: UNED.: Psicología de la Personalidad .
- Bisquerra, R. (2003). Revista de Investigación educativa. Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109531/104121>
- Bisquerra, R. (2013). *Prologo. Aprendizaje emocionante*. En B. Ibarrola, (págs. 5-9). Ediciones SM.
- Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J., & Expósito, M. (2003). *Modos de hacer*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Blasco, I. (2013). Dominik Mersch Gallery. Obtenido de <http://www.dominikmerschgallery.com/artist/isidro-blasco/>
- Blasco, I. (2015). Artwork contact bio news press. Obtenido de <http://isidroblasco.com/home.html>
- Blasco, I. (2015). Metalocus. Revista digital. Rescatado de Inauguración: Isidro Blasco, latest work.: <http://www.metalocus.es/content/es/blog/inauguraci%C3%B3n-isidro-blasco-latest-work>
- Bogotá (2015), M. d. El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura. Recuperado el 29 de julio de 2015, de Revista digital ALTABLERO: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133936.html>

- Bolívar, A. (2011). Proyecto de políticas y prácticas en educación basadas en la evidencia en Europa (EIPPEE). Obtenido de Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe : <http://www.eippee.eu/cms/Default.aspx?tabid=3318>
- Bolonia. (2007). Normativa Española :directrices generales propias de estudios de grado Bolonia. Obtenido de <http://www.aedean.org/ANECA/Explicacion%20Directrices.pdf>
- Bono de, E. (1997). *Algunos procesos básicos en el pensamiento*. Barcelona: Paidós Plural.
- Bozal, V. (2000). *Historia de las seis ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Volumen I. Madrid: La balsa de la Medusa.
- Bruner. J. (1972). *El proceso de la educación*. Méjico: Uteha.
- Buda, S. (2007). *Implantación de las TIC en E. Infantil primaria y secundaria* . Madrid: Fundación Sembrando futuro.
- Casado, C. y. (Septiembre de 2006). Un breve recorrido por las concepciones de la filosofía occidental. Recuperado el 9 de Julio de 2012, de A Parte Rei. Revista de Psicología: <http://serval.pntc.mec.es/>
- Castro Ledesma, C. (2010). *Investigación cualitativa, Visión teórica y técnicas operativas*. Cuenca (Ecuador): Gráficas Hernández.
- CEDE. (2006). *Material teórico para preparación del Psicólogo Interno Residente*. Madrid: Centro Documentación de estudios.

- Centro de nuevas iniciativas. (2008). El conocimiento libre de los recursos educativos abiertos. Obtenido de OECD. <http://www.oecd.org/edu/ceri/42281358.pdf>
- Cerdá, E. (1975). *Psicología de hoy*. Barcelona: Heder.
- Coll Espinosa, F (Coord.)(2006) *Arteterapia. Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. Universidad de Murcia.
- Coderch,J.(1990)*Teoría y Técnicas de la Psicoterapia Psicoanalítica*. Barcelona , Heder.
- Chóliz, M. (1995). *La expresión de las emociones en la obra de Darwin*. Valencia: Departamento de Psicología Básica Universidad de Valencia.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Obtenido de www.uv.es/~choliz
- Contino, A. (2009). *Niños, objetos, monstruos y maestros*. Barcelona: Grao.
- Costa y Busó, P. y. (2014). *El papel de las emociones en el juego de los niños actuales: juegos, juguetes, y videojuegos*. En R. y. González Barrón, Recurso para educar en emociones. De la teoría a la acción. (pág. 206/241). Madrid: Pirámide.
- Costa, M., & López, E. (2008). *Educación para la salud*. Madrid: Pirámide.
- Cskszentmihalyi, M. (2005). *Fluir .Una Psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós, S.A.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Grao.
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Critica. S.L.

- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza: Neurología de la emoción y los sentimientos*. Madrid: Crítica.
- Daniel, G., Kaufman, P., & Ray, M. (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: Zeta.
- David Hockney. George, B. C. (1985). : “Hockney Fotògrafo” (catálogo).
- Dávila, R. (2011). Milenio. Recuperado el 24 de Agosto de 2012, de <http://www.milenio.com/cdb/doc/blocks/e5ae788adf1dc82a9cddfbef4482c7f8>
- Davis, F. *La comunicación no verbal*. Madrid, Alianza Editorial.
- De Bartolomeis, F. (2013). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Nueva experiencia de educación artística. Barcelona: Octaedro.
- Deleuze, G. (1977). *Spanish h Theorg*. Obtenido de Deleuze, Gilles; Rizoma: Introducción: <http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf>
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. México Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. En L. Zurriaga, John Dewey, El niño del programa escolar (págs. 51-66). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Díaz Terrés, P. (2009.) Los colores de las artes: Talentos sinestésicos. Recuperado el 21 de Agosto de 2012, de <http://es.scribd.com/doc/19042202/El-Color-de-las-Artes-Talentos-Sinestesicos-The-colour-of-the-arts-Synesthetic-Talents>
- Díez Navarro, M. C. (2012). *El piso de abajo de la escuela*. Barcelona: Grao.
- Douglas, B y Merritt, J. (2002). *El pensamiento positivo en los niños*. Unigraf. Madrid

- Eisner E. (1995) ¿Porqué enseñar arte? Educar la visión artística. Paidós Educador. Barcelona, España.”: <https://educaenarte.wordpress.com/2010/06/17/eisner-e-por-que-ensenar-arte/>
- Educación, C. d. (2008). Diario Oficial de la comunidad Valenciana. Decreto38/2008,, 55018/55048.
- Efland, K. F. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Eisner. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. México: Paidós
- Eisner, E. (1 de Octubre de 2014). Artes y creación de la mente, Capítulo 4 , Lo que las artes enseñan y cómo se muestra. (págs. 70-92). . Obtenido de <http://discentia.blogspot.com.es/2014/01/10-lecciones-que-las-artes-ensenan-por.html>
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Morata. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Equipo de Educación Infantil Colegio Público “Juan Bautista Irurzun” de Peralta. (2004). El aprendizaje del lenguaje. Obtenido de http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/infantil/Lengua_escrita%20en%20EI.pdf
- Escaño, C. (s.f.). (<http://fragarfer.wordpress.com/2010/03/29/textos-sobre-educacion-artistica-y-contextos-posmodernos-cultura-visual-pedagogia-critica-carlos->). Recuperado el 28 de noviembre de 2014, de DÍbitácora.

- Esteban Guilar, M. (2009,). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural .Educere. Revista de educación. Educere, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, pp. 235-241. Obtenido de "": <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602614.pdf>
- Feedman, K. (2006). *Enseñar. La cultura visual. curriculum ,estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Ferrando, B. La línea sonora. Video. (9 de mayo de 2015). Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=otvayxlogbk>
- Ferreiro Gravié, R. (2007). *Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 9, No. 2,
- Fiorini, H. J. (2007). *El psiquismo creador: Teoría y clínica de procesos terciarios*. Victoria-Gasteiz.España: Producciones Agruparte.
- Flecha, R., & Tortajada, I. (1999). *Retos y salidas educativas en la entrada de siglo*. En F. Ibernón, *La educación en el siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato* (págs. 13-27). Barcelona: Grao.
- Flores Guzmán, L. (2012). *Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales*. Tesis Doctoral : Universidad Complutense .Madrid.
- Fonseca, C. (1991 La función estética y cognoscitiva de la imaginación. Recuperado el 15 de junio de 2015, de Revista de filosofía: Universidad de Costa Rica XXIX (70) pp. 155 -163 <https://www.yumpu.com/es/document/view/13184032/la-funcion-estetica-y-cognoscitiva-de-la-imaginacion-en-samuel>

Fotografías Print Artist.8. (2015). Alicante, España.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

García Cortes, J. (1997). *El cuerpo mutilado (La angustia de la muerte en el arte)*. Colección Arte, Estética y Pensamiento, nº2. Valencia: Conselleria de Educación y Ciencia.

García González, J. (2015) *El reto de la convivencia escolar*. Valencia Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport

Genet, R., & Roldan, J. (2011). Dialnet. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4473166.pdf>

Giráldez Hayes, Andrea. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil. Tribuna Abierta. 12, de noviembre de Recuperado el 27 de Febrero de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-giraldez-hayes.pdf>

Giráldez, A. (2009). *Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil*. CEE Participación Educativa, Tribuna Abierta., pp. 100-109 104.

Goleman, Daniel. Kaufman Paul. y Ray Michael. (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: Zeta.

González y Villanueva, R. L. (2014). *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide.

Grau Company, S. (2015). Teorías de Aprendizaje de Vigoszky y Bruner. 18 de septiembre de Obtenido de

<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14933/1/teorias%20del%20aprendizaje.%20vygostky%20y%20brunner.pdf>

Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes*. Barcelona ,Alba.

Guasch, A. (1997). *El arte del siglo XX en sus exposiciones:1945-1995*. Barcelona: Ediciones del Serval.

Guasch, A. M. (1979). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Barcelona: Alianza Editorial.

Guillar, M. (Enero -marzo de 2009). Educere. Obtenido de Las ideas de Bruner Ede la revolución cognitiva a la " revolución cultura"l:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>

Gunilla, D., Moss, P., & Y Pence, A. (2005). *Mas allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Editorial Graó.

Gutiérrez Gutiérrez, A. (1993). *Dimensión afectiva*. En M. R. .Emiliano, Pedagogía de la escuela infantil. Aula XXI. Madrid: Santillana S.A.

Harrison, F. (1976). Estudio de las formas de Susame Langer. Recuperado el 27 de 08 de 2015

Hernández Hernández, F. (2000). Dispòsit digital de la UB. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de Los proyectos de trabajo : la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad:
<http://hdl.handle.net/2445/22307>

Hernández Sampieri, R. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hernández, F. (2000). *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. Educar 26,2000, 39-51.
- Hervás, G., Sánchez, Á., & Vázquez, C. (2010). Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar. Obtenido de Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/olvidoonline>
- Hockney, D. ,. (1985). Hockney fotografo (catalogo). Barcelona: Fundación Caixa Pensiones.
- Hockney, D. (2015). David Hockney. Obtenido de <http://www.hockneypictures.com/works.php>
- Hocney, D. (2003). David Hockney . *Retratos. Livingstone, y Heymer*. Barcelona: Gustavo Gili. S.A.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). *Niños, arte y artistas*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sennsat,.
- Hoyuelos, P. A. (2009). *Ir y descender a y desde Reggio Emilia*. CEE Participación Educativa,. Navarra.
- Huerta, R. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: (ed);Universidad Valencia,.
- Huerta, R y Alonso-Sanz A. (eds.) (2015). Valencia. Universidad de Valencia.
- Huerta, R. (2015). El espacio de la educación artística necesita pensarse a sí mismo de manera permanente. Obtenido de EARI .Educación artística : revista de investigación , No. 6: 173: <https://ojs.uv.es/index.php/eari>

- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. Neurociencia para el aula. Madrid: Ediciones SM.
- InnovArte Educación infantil. (21 de 9 de 2011). Nuestra aportación a la educación infantil. Obtenido de Fotografiarte.
- Jiménez Cruz, R. (2012). Intelema Recursos humanos inteligentes. Recuperado de Historia de las emociones: http://www.intelema.es/images/Articulos/20/documento/he_1.pdf
- Jiménez Cruz. (2015). Fotografía como herramienta en la investigación exploratoria de un fenómeno social. Obtenido de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/jimenez_r_mc/capitulo.pdf
- Jodorowky, A. (2006) *La danza de la realidad*. Barcelona. Siruela.
- Klein, J-P. (2006) *Arteterapia* . Una introducción. Barcelona, Octaedro.
- Langer, S. K. (1966). *Los problemas del arte*. Buenos Aires: Infinito.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid. Aguilar
- Lewin, K. (1890-1947) La teoría del campo y el aprendizaje. Recuperado el 12 de Marzo de 2015, de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/lewin01.pdf
- Lippard, L. R. (2001). *Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar*. En P. C. Blanco, Modos de hacer: Arte Crítico, Esfera Pública y Acción Directa. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- López. L. (2009) . *El factor Munchausen*. Murcia, Cendeac.

- López, M. M. (2009). *Posibilidades expresivas y comunicativas en la fotografía digital en un taller de arteterapia en salud mental*. Encuentros con la expresión, II(pp139-145). Abarán (Murcia): Mancomunidad Valle del Ricote
- Lowenfeld, V., & Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Maderuelo, J. (1990). *El espacio Raptado*. Madrid. Mandadori España S.A
- Maderuelo, J. (1994). *La pérdida del pedestal*. Fuenlabrada (Madrid): Gráficas Rógar,S.A.
- Marchán Fiz, S. (1997). *Del arte Objetual al arte del Concepto*. Madrid: Akal.
- María, A., Manuel, B., Silvia, N., Moreno, M. c., & Noemi, Á. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson .
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Educação, vol. 34, núm. 3, pp. 271-285. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>
- Marin Viadel, R. (2013). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Martín, Á. (2007). *Manual práctico de Psicología de la Gestalt*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Martínez-Barragán, C. (2011). *Metodología cualitativa aplicada a las Bellas Artes*. Valencia.
- Martínez Rodríguez, E (1993). (Coordinador). *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid. Santillana.
- Martínez Rodríguez, E (1993). (Coordinador) *Pedagogía en la escuela infantil*. Madrid. Santillana.
- Martínez-Salanova, A. J. (1998). Medios recursos y tecnología didáctica para la formación profesional ocupacional: Imagen fija. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0065imagenfija.htm>
- Martínez-Salanova, S. E. (2011). La concepción del aprendizaje según J. Bruner. (Blog Revista Comunicar, 21/05/2011. Enrique Martínez-Salanova) Obtenido de http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/31_aprendizaje_bruner.htm
- Maslow, A.(2005). *La personalidad creadora*. Barcelona Kairós
- Maya, N., & Rivero, S. (2015). Neurociencia y Educación: una aproximación interdisciplinar . Obtenido de http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA42/Nieves_Maya_y_Santiago_Rivero.pdf
- Mora, F. (2014). Bloc de Neuroeducación. Recuperado el 14 de 07 de 2015, de <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/12/la-neuroeducacion-demuestra-que-emocion-y-conocimiento-van-juntos.html>
- Mora, F. (2014). Sin emociones no hay atención. Recuperado el 2015 de mayo de 15, de <http://biotmr.com/2014/04/15/la-neurociencia-demuestra-que-el-elemento-esencial-en-el-aprendizaje-es-la-emocion/>

- Morales Artero, J. J. (2001). Delimitación del area de la educación artística. Tesis doctoral 2001. Obtenido de www.tdx.cat/bitstream/10803/5036/3/jjma03de16.pdf.PDF
- Morales, Albadalejo ; García ; Montolla. (2011/2012). *Iniciación docente e iniciación a la investigación educativa*. Máster Oficial en formación del profesorado de Eso, Bach,FP y EI Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Muñoz Cruces, A. (2010). *Reflexiones y Experiencias en Educación*. CEP de Villamartín. ISSN: 1989 – 9564.
- Navarro, R. (Noviembre de 2013). La fotografía en el aula. Obtenido de un catálogo de propuestas de talleres y actividades relacionadas con la fotografía para centros escolares.
- Neofronteras, E. d. (27 de Marzo de 2012). Neofronteras. Recuperado el 19 de Agosto de 2012, de Evocación a voluntad de recuerdos: <http://neofronteras.com/?p=3786#more-3786>
- OECD. (2008) El conocimiento libre de recurso educativos abiertos. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Obtenido de Centro de nuevas iniciativas. Junta de Andalucía: <http://www.oecd.org/edu/ceri/42281358.pdf>
- Onfray, M. (2009). *La escultura de sí por una moral estética*. Madrid: Ediciones UAM.
Errata Nature
- Ordoñez, A., & González, R. (2014). *Las emociones y constructos afines*. En R. González, & L. (. Villanueva, Recursos para educar emociones. De la teoría a la acción. (págs. 21-55). Madrid: Pirámide.

- Paín, S., & Jarreau, G. (1995). *Una Psicoterapia por el arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Palacios, A. (2005). Curriculum Educación Lomce .Examinando la Educación. Obtenido de <http://arteducationbox.blogspot.com.es/2014/03/la-lomce-y-la-educacion-artistica-en.html>
- Pease, A.(2004). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Peñarrubia, F. (2008). *Teoría Gestal. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Carreño, Francisca. (2000). *História de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Volumen I. Madrid: Gráficas Rógar, S.A.
- Profesor en línea. (2015). www.profesorenlinea.cl. Registro N° 188.540. (www.profesorenlinea.cl. Registro N° 188.540) Recuperado de <http://www.profesorenlinea.cl/universalhistoria/PensamientoHbreEvoluc/Pragmatismo.htm>
- Power,J. (1996) *El verdadero yo: ¿en pie!*. Bilbao . Grafo,S.A.
- Punset, E. (2008). *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar*. Madrid: Santillana Ediciones Generales,S.L.
- Punset, E. (2010). *El viaje al poder de La Mente*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2010). *Inocencia radical*. Madrid, Aguilar.
- Ramagosa, M. (2013) *Las necesidades emocionales en niños de altas capacidades*. Málaga, Ediciones Aljibe.

- Ramirez, M. d., Guarinos, V., & Gordillo, I. (2009). LA Fotografía como instrumento de alfabetización audio visual:Talleres de fotografía creativa de niños y niñas. Obtenido de http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/la_fotografia_como_instrumento_de_alfabetizacion_audiovisual_talleres_de_fotografia_creativa_para_ninos_y_ninas.pdf
- Redfield Jamison, K. (1993). *Marcados con fuego. La enfermedad maniaco-depresiva y el temperamento artístico*. México: Fondo de cultura Económica.
- Reeve, J. (2000). *Motivación y emoción*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Reevo. (2015). Mapeo colectivo de la Educación alternativa. Recuperado el 24 de junio de 2015, de Listado de experiencias en el mundo: <http://map.reevo.org/>
- Rogers, C. (2013). Teorías de la educación de Carl Roger. From <http://educacionlineamientosactuales.blogspot.com.es/2013/03/teorias-de-la-educacion-carl-rogers.html>
- Rojas García, A. y. (2012) Sinestesia Léxico - Gustativa:. Recuperado de Universidad De Granada: http://www.ugr.es/~setchift/docs/alumnos/rojas,monzon,hinojosa_sinestesia_lexico_gustativa.pdf
- Rojas-Marcos, L. (2010). *La fuerza del optimismo*. Madrid, Santillana Ediciones Generales.
- Rojas-Marcos, L. (2010). *El sentimiento de Culpa*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, SL.

- Roldan- Marín, J. y. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldán, C. S.-M. (2012). Análisis “in situ” de pinturas rupestres levantinas mediante edxrf. Recuperado el 1 de Septiembre de 2012, de http://www.creap.fr/pdfs/Roldan_et_al_EDXRF2005.pdf
- Roldan, J., & -Marin Viadel, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldán, R. G. (2012). Habitar la ciudad a partir de la serie fotográfica y la foto-composición digital. V Congreso de Educación Artística y Visual. Granada: Universidad de Granada.
- Royo, F., & Mariñoso, P. E. (2011). Psicología positiva y educación. ¿Y si pensamos en el éxito escolar? En (. d. Asesorías para jóvenes del CIPAJ, Sal de dudas (págs. 11-24). Zaragoza: Tipolínea, S.A. Obtenido de http://www.unizar.es/asesorias/sites/default/files/sal_dudas_9.pdf
- Rubio Navarro, G. (2015). La Escuela que yo quiero. Recuperado el 10 de 08 de 2015, de Blog Educación creativa: <http://laescuelaqueyoquiero.com/educacioncreativa/>
- Sánchez Hernández, O. (2009). *Cursos de Psicología positiva del estudio científico del optimismo y del sentido del humor*. Universidad de Murcia.
- Sánchez Vázquez, A. (s.f.). Download this document . Recuperado el 26 de Agosto de 2012, de Antología. Textos de estética y teoría del arte. Universidad Nacional Autónoma de México: <http://es.scribd.com/doc/48286544/textos-de-estetica-y-arte-pdf>

Sánchez, X. (2015). Bloc de neurociencias de la Vanguardia. Obtenido de La vanguardia participación.:

<http://www.lavanguardia.com/participacion/20100209/53888137296/xaro-sanchez-la-neurociencia-puede-poner-luz-a-las-dudas-que-nos-genera-el-comportamiento-humano.html>

Seligman, M. (2012). *La autentica felicidad*. Revista Psicólogos, 18.

Schuster, M y Beis, H.(1982). *Psicología del arte*. Barcelona ,Brume.

Sureda, J. (1995). *Las primeras civilizaciones* .Tomo I. Enciclopedia Historia Universal de Arte. Madrid: Editorial Planeta, S. A.

Susanne K. Langer. Introducción a la lógica simbólica - . (30 de Enero de 1976). Scribd. Recuperado el 21 de 06 de 2015, de <http://es.scribd.com/doc/46921080/Introduccion-a-la-logica-simbolica-Susanne-K-Langer#scribd>

Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos ,Grupo Anaya, S.A.

Thoilliez B. (2013). El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral. Obtenido de doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.004>

Torras, V. M. (2015). *Metodologías alternativas de educación. Definición, objetivos y principales escuelas*. Valencia: VIU. Universidad Internacional de Valencia.

UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística- Lisboa, 6-9 de marzo . LISBOA: BOE.

- UNESCO. (2010). Hoja de ruta para la Educación Artística-Seul . Seul: Unesco.
- Vargas, Z. (2009). Las realidades con evidencia científica. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>.
- Velayos Castelo, C. (Abril de 2007). Ética animal. Animales reales en el arte, o sobre los límites éticos de la capacidad creadora. pág. 24/38. Recuperado el 26 de 08 de 2015, de <http://bioeticayderecho.ub.es>
- Vera, B. (Enero de 2006). *Psicología positiva , una nueva forma de entender la psicología* nº1 Volumen 27.
- Villafañe, J. (202) *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid , Ediciones Pirámide
- Villanueva, L., & Górriz, A. (2014). La conciencia emocional y su relación con el bienestar infantil y juvenil. In R. Gonzalez, & L. (. Villanueva, *Recursos para educar emociones* (pp. 151-173). Madrid: Pirámide.
- Vizcaino, T. M. (2008). *Guia fácil para programar en Educación Infantil(0-6 años).Trabajar por proyectos*. Las Rozas. Madrid: Wolters Kluwer España.S.A.
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós Básica.
- Vygotsky, L. (2006). *La Psicología del arte*. Barcelona: Paidós básica .Ediciones Paidós ibérica,S.L.
- Winner Ellen, G. T.-L. (2013). *¿El arte por el arte?. Capitulo II Resultados cognitivos de una investigaciónmultiartística. Traducido por Elena castrejón Toledo*. Mexico: Educational Resaarch and innovation.
- Winnicott, D. (1968). *Exploraciones analíticas II*. Buenos Aires: Paidós.

Wukmir, V. (1964). *El Hombre ante sí mismo. En torno a la necesidad del sentir.*

Retrieved 2012 йил 12-agosto from LOS CUATRO FACTORES DEL
COMPORTAMIENTO Y EL AUTOCONOCIMIENTO:

<http://www.biopsychology.org/wukmir/hasm/hasm.htm>

Ley N° 5734, 2. d. (16 de Mayo de 2008). , del Consell, por el que se establece el
curriculum del segundo ciclo de Educación infantil en la en la Comunidad
Valenciana. (28/03/200, Conselleria de Educación.). Recuperado el 5 de Agosto
de 2012, de [http://homo-artis.blogspot.com.es/2010/05/panofsky-y-la-
iconologia-un-metodo-para.html](http://homo-artis.blogspot.com.es/2010/05/panofsky-y-la-
iconologia-un-metodo-para.html)

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO nº 1. REGISTRO DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS OBSERVACIONAL.

ANEXO nº 2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Nº 1 SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS TALLERES.

ANEXO nº 3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Nº 2 SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS TALLERES.

ANEXO nº 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Nº 3 SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS TALLERES.

ANEXO nº 5. DOCUMENTO FICHA TÉCNICA DE TALLERES.

ANEXO nº 6. DOCUMENTO MUESTRA DE PERMISO DE LOS PADRES PARA FOTOGRAFIAR A SUS HIJOS.

ANEXO nº 7. CERTIFICADO DE LA SECRETARÍA DEL CENTRO ESCOLAR RATIFICANDO EL PERMISO DE LOS PADRES A EFECTUAR FOTOGRAFÍAS A SUS HIJOS.

ANEXO nº 1. REGISTRO DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS OBSERVACIONAL

NIVEL DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO						
NIVEL DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO						
GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS						
EN QUÉ MEDIDA HAN REALIZADO UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO						
GRADO DE EFICACIA DEL USO DE LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO DE APRENDIZAJE						
NIVEL DE DIFICULTAD EN LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD						
NIVEL DE AUTONOMÍA DEL ALUMNADO						
TRABAJO DE LAS EMOCIONES (CITAR LAS TRABAJADAS)						
GRADO DE TRABAJO DE LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL (CITAR ASPECTOS TRABAJADOS)						
CREES QUE PUEDE SER UTILIZADA COMO HERRAMIENTA DE EQUILIBRIO SOSTENIBLE Y DE RESPETO AL MEDIO AMBIENTE						
SE HAN IDENTIFICADO COMO GRUPO QUE VIVE EN UN ENTORNO COMÚN CON UNAS MISMAS NECESIDADES						

ANEXO N° 2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA N° 1 SOBRE LA EVALUACIÓN DE
LOS TALLERES

Nombre.....

..... Fecha

Objetivo.....

.....

TEMA: EDUCACIÓN POSMODERNA Y ARTE CONTEMPORÁNEO

1. Se contextualizaron los talleres en un marco epistemológico de una educación posmoderna.

☐ SÍ ☐ NO -----

2. Se valoró la influencia que ejerce el entorno. (Espacio y materiales) en el proceso de aprendizaje.

☐ SÍ ☐ NO -----

3. Se extrajeron de las diferentes posibilidades que ofrece el entorno, los recursos más adecuados para elaboración de las propuestas artísticas.

☐ SÍ ☐ NO -----

4. Se tuvo una experiencia directa con el Arte Contemporáneo y las fotografías.

☐ SÍ ☐ NO -----

5. Se visualizó lo tomado o elaborado como punto de reflexión y comunicación de lo aprendido y lo sentido.

☐ SÍ ☐ NO -----

6. Se aplicó lo aprendido de forma interdisciplinar.

☐ SÍ ☐ NO -----

7. Se desarrolló el pensamiento reflexivo y el razonamiento del artista.

☐ SÍ ☐ NO -----

8. Se impulsó la capacidad de atención y la memoria a través de la observación y plasmación de imágenes.

☐ SÍ ☐ NO -----

9. Se activó el pensamiento crítico.

☐ SÍ ☐ NO -----

10. Se potenció la capacidad verbal, visual y espacial.

☐ SÍ ☐ NO -----

11. Se trabajó la habilidad óculo-manual.

☐ SÍ ☐ NO -----

12. Se incrementaron las habilidades necesarias para resolver conflictos o situaciones problemáticas.

☐ SÍ ☐ NO -----

13. Se estimularon las capacidades de trabajo cooperativo y la capacidad de superación.

☐ SÍ ☐ NO -----

14. Se desarrolló la capacidad de relacionar la obra visualizada y realizada con la propia vida.

☐ SÍ ☐ NO -----

15. Se mejoró la motivación por y para el aprendizaje de diferentes materias.

☐ SÍ ☐ NO -----

16. Se potenció la concentración y la atención.

☐ SÍ ☐ NO -----

17. Se ayudó a construir las habilidades físicas y psicomotoras.

☐ SÍ ☐ NO -----

18. Se presentó el material de forma visual o gráfica mediante el uso de la imaginación, el arte, la música o la metáfora.

☐ SÍ ☐ NO -----

19. Se fortaleció la comprensión holística e integración dentro de un esquema conceptual.

☐ SÍ ☐ NO -----

20. Transmitir conceptos abstractos a través de metáforas u otros procedimientos de pensamiento visual.

☐ SÍ ☐ NO -----

ANEXO N° 3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA N° 2 SOBRE LA EVALUACIÓN DE
LOS TALLERES

Nombre.....

..... Fecha

Objetivo.....

.....

TEMA: EL USO DE LOS MEDIOS TECNOLÓGICOS Y LA FOTOGRAFÍA

1. Se ha dejado tomar fotografías a los niños en esta actividad, libremente. Si no es así explica por qué:

☐ SÍ ☐ NO -----

3. Las actividades propuestas con medios tecnológicos ¿ayudan a la investigación, observación, reflexión y comunicación del alumnado?

☐ SÍ ☐ NO -----

2. Si se trabaja sobre un tema determinado, ¿se le ha introducido en la materia a través de imágenes (recogidas de Internet u otros medios) o solamente con explicaciones?

☐ SÍ ☐ NO -----

3. ¿Todos los niños se interesan por la actividad cuando tienen que hacer las fotografías?

☐ SÍ ☐ NO -----

4. Cuando explican el contenido de las fotos que han realizado, ¿atienden al resultado esperado al planteamiento del taller?

☐ SÍ ☐ NO -----

5. ¿Crees que las fotografías que ellos toman son acertadas y podrían servir como material didáctico para los temas que estudiamos, o no guardan relación?

☐ SÍ ☐ NO -----

6. ¿Aprecias mejores resultados cuando toman ellos las imágenes que cuando se explica un tema con imágenes tomadas desde otras fuentes acompañadas de explicaciones verbales?

☐ SÍ ☐ NO -----

7. ¿Crees que se produce un beneficio en la atención en aquellos niños a quienes les cuesta concentrarse?

☐ SÍ ☐ NO -----

8. Cuando cuentan los niños por qué han realizado las fotos, sus motivaciones atienden a:

SENTIMIENTOS Y EMOCIONES ☐

LO HACEN AL AZAR ☐

LO HACEN PORQUE ALGUIEN SE LO HA DICHO ☐

EXPLICACIÓN. Anota lo que dicen los niños.

.....

.....

.....

.....

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

.....

.....

.....

.....

INCIDENCIAS. Anota cualquier cosa que consideres relevante para la investigación.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO N° 4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA N° 3 SOBRE LA EVALUACIÓN DE
LOS TALLERES

Nombre.....

..... Fecha

Objetivo.....

.....

TEMA: NEUROEDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA POSITIVA

1. Se ha aplicado una metodología basada en la importancia de las emociones en la educación.

☐ SÍ ☐ NO -----

2. Se ubicaron espacial y emocionalmente en un entorno significativo como refuerzo a la identidad del pueblo y al lugar donde se realiza el proyecto.

☐ SÍ ☐ NO -----

3. Se creó un ambiente de búsqueda, placer y emociones positivas conectadas a la realidad.

☐ SÍ ☐ NO -----

4. Se activaron los sentidos para hacer agradables las situaciones.

☐ SÍ ☐ NO -----

5. Se proporcionó al niño un ambiente seguro, rico en estímulos y propuestas.

☐ SÍ ☐ NO -----

6. Se desarrollaron habilidades sociales básicas: imitación, atención compartida, comprensión empática.

☐ SÍ ☐ NO -----

6. ¿Qué emociones positivas se activaron? Puntuar de 1 al 10.

a) EMOCIONES POSITIVAS EN EL PRESENTE

-SABOREO, DISFRUTE Y PLACER

Compartir la experiencia con el grupo de compañeros.

Guardarlo en la memoria (fotografía, recuerdos físicos).

Agudizar la percepción. Ser capaz de centrarse en ciertos elementos y omitir otros.

Modos de disfrutar. Deleitarse (complacer los sentidos).

-ATENCIÓN–NOVEDAD

Utiliza el cambio como punto de vista para ser consciente del aprendizaje fuera de la monotonía.

Atención consciente de la experiencia.

Sentir y pensar como artista y reproducir la técnica adaptada a sus capacidades.

-GRATIFICACIONES-SEGURIDAD

Tarea como reto y habilidad. Estado de fluidez sin preocupación, concentración en la tarea.

Implicarse profundamente y sin esfuerzo.

b) FORTALEZA Y VIRTUDES

-CURIOSIDAD/INTERÉS POR EL MUNDO

Curiosidad que lleva a la apertura de experiencias y flexibilidad ante temas que no encajan con las ideas previas.

Participación en la novedad de forma activa.

-AMOR POR EL CONOCIMIENTO

Gusto por aprender cosas nuevas. Se considera que en cualquier lugar existen oportunidades para aprender.

Introducción a técnicas de iniciación a la investigación, por medio del disfrute.

-JUICIO Y PENSAMIENTO CRÍTICO/MENTALIDAD ABIERTA

-Analizar la información de forma objetiva y racional en pos del bien propio y del ajeno.

-Las actividades artísticas han funcionado como elemento de introducción al pensamiento crítico, representando la orientación realista de problemáticas de la realidad y el entorno.

-INTELIGENCIA SOCIAL/ INTELIGENCIA PERSONAL/ INTELIGENCIA EMOCIONAL

-Desarrollo de la inteligencia social y personal como conocimiento de uno mismo y de los demás

ANEXO N° 5. DOCUMENTO FICHA TÉCNICA DE TALLERES

FICHA TÉCNICA DE TALLERES PROYECTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA LA PAZ DE BIGASTRO

PROYECTO Paisajes de agua–paisajes de vida

Título: TÉCNICA :		Foto:	
Tema: composición del espacio		ÁREA: LOS LENGUAJES, COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	
Tema:	Espacio: el aula	Duración: sesiones	
Desarrollo de la actividad:			
Objetivos :	1° Presentación del Taller Autor, movimiento o técnica Proceso a seguir:		
Contenido:			
Metodología:			
Materiales			

ACTIVIDAD/EJERCICIOS			
5. FASES DEL PROYECTO			
	PROPUESTA	ALUMNOS	PROFESOR
°	Presentación del Taller. Presentación de la propuesta: conocer el arte, artistas, autor de referencia: y sus técnicas a través de tecnologías.	Comentario de las imágenes. Visualizan imágenes que propuso el día anterior o ese mismo.	Presentación oral y visual del Tema: coloquio de ideas que afloran antes de la acción Motivación: creamos inquietud por saber más. Proponemos algún aspecto que cree intriga y guíe hacia el contenido sin dirigir respuestas. Si disponemos de ordenador en clase, se les propone buscar información sobre el tema en casa o en el colegio con ayuda de los padres o profesores.
	Dialogo inicial.	En caso de que la profesora lo estime oportuno, se pedirá al niño que con ayuda de sus padres o familia, investigue y busque	Acompañarán en la propuesta mirando y observando inhibiciones o miedo escénico para estimular a la acción. Estimular a la acción sin miedo.

		en internet información relativa al tema o al autor que nos atañe.	
	Análisis.	Los niños deberán expresar sus ideas con las obras que se les presentan. Se dará libertad para el debate y la profesora será moderador para que todos los niños tengan la misma oportunidad de participar.	Actúa de moderadora.
	Estimular los sentidos. Cuando la actividad lo haga posible, además de la percepción visual utilizaremos todos los sentidos.	Tendrá una experiencia sensorial con el lugar donde se va a trabajar. Tocarán, olerán y cualquier otra experiencia sensorial antes de ponerse a trabajar. Elegirán el lugar de trabajo.	Observará y anotará.
	Observación y elección de motivos: ¿qué elegimos mirar?	Realizan un reportaje fotográfico, a su libre elección sobre el tema, o	Les explica lo básico para tomar fotografías. Nunca les indica qué tienen que fotografiar

	Enfocar la atención.	en su defecto, buscan en casa fotografías que puedan ser manipuladas en clase.	
	Fase de elaboración y realización individual o grupal.	Trabajaré sobre su propuesta, pedirá ayuda, se fomenta el trabajo en grupo, la empatía, la cooperación. Expresión no verbal	Observará conductas y prestará apoyo al que necesite. Hacer de lo ordinario lo extraordinario. Fomentar la fiesta y el placer. Marcará el tiempo en aquellas actividades que requieran fases .
	Consenso y acuerdos Fase de elaboración y realización individual o grupal según se plantee.	Comentarán todos sus trabajos como lo hacen los artistas. Ponerse en lugar de. Hablar a través de la imagen. Expresión oral. Recopilación de trabajos fotográficos.	Anotará aquello que pueda ser crucial en el tema o en el desarrollo.
	Recopilación de trabajos. Presentación a los demás.	La presentación a los demás de sus obras. ¿Qué han hecho y por qué?	Comprueba si el tema transversal incluido en la actividad ha sido entendido y pueden aplicar lo adquirido en otra propuesta. Coordina.
	Análisis de la	Comprenderán la temática artística así como el	Pedirá que resuelvan algunas dudas aclarando términos y aspectos que no han

	situación .	tema pedagógico que acompaña la actividad. Contestarán a las dudas que le propone la profesora y los compañeros.	quedado claros.
	Análisis de la situación.	Evalúan oralmente la propuesta.	Analiza dificultades y prevé posibles cambios.
	Propuesta de tema siguiente.		Pedir información y orientar sobre dónde encontrarla.
0	Elegir dónde guardar la obra.	Nuevas propuestas.	

ANEXO Nº 6. DOCUMENTO MUESTRA DE PERMISO DE LOS PADRES

PARA FOTOGRAFIAR A SUS HIJOS



E. I. "LA PAZ"
SERVICIO TERRITORIAL DE
ALICANTE
C/ LA PAZ Nº. 10
03380 BIGASTRO (Alicante)
Teléfono: 96904460
FAX: 96904461
03013066@edu.gva.es
Centro Oficial Plurilingüe de
GV.

D/Dña. _____,
padre/madre/ tutor/a del/ de la
alumno/a _____,
del grupo _____ **AUTORIZO** al centro a utilizar fotos en las que
aparezca mi hijo/a ,para la página web del colegio.

El padre/madre/tutor/a

Fdo.

En Bigastro a _____ de _____ de 20____

ANEXO Nº 7. CERTIFICADO DE LA SECRETARÍA DEL CENTRO
ESCOLAR RATIFICANDO EL PERMISO DE LOS PADRES

 **GENERALITAT VALENCIANA**
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT

E. I. "LA PAZ"
SERVICIO TERRITORIAL DE ALICANTE
C/ LA PAZ Nº. 10
03380 BIGASTRO (Alicante)
Teléfono: 96904460
FAX: 96904461
03013065@edu.gva.es
Centro Oficial Plurilingüe de GV.

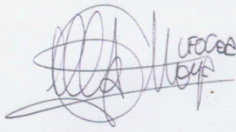
Dña Mª Lorena Alfocsa Moya, como secretaria de CEI La Paz de Bigastro,

CERTIFICO:

Que el alumnado que aparece en las fotografías de la tesis realizada por Dña Fabiola Andreu Pérez, tiene la autorización pertinente de su padre/madre/tutor/tutora, del cual adjunto modelo.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo y sello la presente, con el visto bueno de la Señora directora.

VºBº

La Directora	Sello del centro	La secretaria
	Mª Isabel Pérez López Mª Lorena Alfocsa Moya	
		
Bigastro, seis de octubre de 2015		

A

EFFECTUAR FOTOGRAFÍAS A SUS HIJOS.

El afecto proporciona el calor necesario, para sacar de nuestro interior, lo mejor de nosotros.