

NICOLÁS NOBLE

EDUCACIÓN ESTÉTICA

TRABAJO FINAL DE MÁSTER. LÍNEA A



MÁSTER EN PROFESORADO, 2014
DIBUJO Y ARTES PLÁSTICAS

DIRECTOR: JOSÉ AZNAR ALEGRE

EDUCACIÓN ESTÉTICA

Trabajo final de Máster. Línea A

Master en Profesorado, 2014

Dibujo y Artes Plásticas

Director: José Aznar Alegre

Autor: Nicolás Noble López

cheetah.nnl@gmail.com

578514@celes.unizar.es



Universidad
Zaragoza

1542
Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Imágenes en portada:

Los siete palacios del cielo

Anselm Kiefer, Barjac. 2002

Instalación; 13.000 m²

Barjac, Grand Palais, y Ópera de París

Pintura abstracta nº 16

Ad Reinhardt, Nueva York. 1962

Óleo sobre lienzo;

1576 x 1577 x 66 mm (detalle)

Tate Modern, Londres

ÍNDICE
EDUCACIÓN
ESTÉTICA

SÍNTESIS	5
1. INTRODUCCIÓN	
La profesión docente a partir del marco teórico y la experiencia	7
2. JUSTIFICACIÓN DE PROYECTOS	
2.1. PROYECTO 1. INNOVACIÓN	
Representación Creación, Volumen Espacio	13
2.2. PROYECTO 2. PROGRAMACIÓN	
Realidad y abstracción. El lenguaje escultórico	17
3. REFLEXIÓN CRÍTICA	
3.1. APTITUD DE APRENDIZAJE INTEGRAL	21
3.2. CULTURA. FORMA Y MEDIDA	25
3.3. LIBERTAD Y JUICIO PARA EL ALUMNO	29
4. CONCLUSIONES	33
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
6. ANEXOS	
CD adjunto	

SÍNTESIS

La propuesta de este trabajo pretende reflexionar de forma crítica los preceptos de la institución académica en el uso del lenguaje plástico, y si de este modo se ha condicionado su educación en un establecido sentido, alterando de este modo la propia percepción formativa de los alumnos.

Hay infinitas formas de enseñar lo mismo, tantas como métodos de representación pudieran surgir. El lenguaje y la imagen son sólo dos mecanismos de este proceso. ¿Qué se puede hallar en común entre lo figurado y la figura a través de los métodos enseñados en las escuelas? Es frecuente hallar, incluso desde la práctica de las disciplinas artísticas, una percepción de no poder entender el arte como un sistema múltiple de representación sino único.

El aprendizaje en su significación primaria o inmediata es una señal, significa, nada más que ideas establecidas en la mente que las desarrolla. Y las ideas nacen como respuesta a los estímulos que las generan, en este caso, la atribución del sistema educativo.

El aprendizaje es una respuesta que exige un ejercicio de introspección personal frente al estímulo escrito u oral. La libertad creativa, de este modo, debe permitir al alumno establecer las normas de estructura de los enunciados indivisibles de la imagen, permitiendo nuevas posibilidades expresivas mediante nuevos modos relacionales de los fundamentos más simples.

Los significados de las palabras y las imágenes son los objetos de los que existe un conocimiento directo o una asociación a él, y es este recurso de la experiencia cognitiva el que permite la creación de un aprendizaje (comunicación) representativo y significativo.

PALABRAS CLAVE

Lista de criterios y palabras clave que describen la naturaleza práctica del trabajo, contextualización mediante un listado de conceptos:
«*docencia práctica, estética, experiencia, figuración, formación integral, imagen, objetividad, percepción, sociedad, símbolo*»

1. INTRODUCCIÓN

LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y LA EXPERIENCIA

¿Qué se espera de un profesor?, ¿y qué espera un profesor?

La estrecha relación de estas cuestiones se enfrenta al resultado del trabajo diario del profesor como demiurgo, creador de realidad para otros, ajustado al formato del aula y a un apaisado tablero encerado en el que proyectar no únicamente conocimiento, también valores y experiencias.

En educación artística, y en la vida, son extrañas circunstancias cuando las premisas de lo esperado se concluyen de una forma satisfactoria, o con una mínima expectativa, en el ejercicio real. Es manifiesta la necesidad de invertir esfuerzos y recursos en el esquema de formación académica para hallar una escuela conveniente a las necesidades de la sociedad contemporánea, y crítica con una globalización homogeneizadora que pretende seducir en el conformismo a sus individuos.

La actualidad revela como el consumo de imágenes se desprende de su condición visual, cultural y artística para contradictoriamente conducir a un estado de negación o anulación de lo real. Publicidad, consumo y pantalla recrean una situación de ficción¹ sobre la que el modelo social se estructura y suprime parcialmente la educación. La educación plástica es una sugerencia de signos y líneas que denota una circunstancia y un lugar concretos.

Ser profesor de arte debe exigir un análisis del uso de la imagen contemporánea, su utilización se vuelve banal, sus secuencias no muestran la representación de la imagen retinaria, sino pretenden la creación de un espacio liminal donde los distintos recursos retóricos se entrecruzan.

La educación artística debe reformularse y generar nuevas instancias didácticas y metodológicas que cubran las exigencias de la cultura de la imagen en que estamos insertos, que es plural, omnipresente y en extremo persuasiva, y abarca todas las áreas y disciplinas, sin distinción.

El problema de la Educación Plástica y Visual es que habitualmente se ha asociado con normalidad a la estética², pero no de manera esencial, puesto que en su origen αἰσθητική (aisthetikē) «sensación, percepción» no es discurso sobre lo bello, sino sobre la sensibilidad. Se trata de un vínculo histórico profundo del que da testimonio el lenguaje corriente, para el cual es estético lo placentero a los sentidos. El arte tradicional viene ligado a este concepto, en un plano específico superior, conscientemente psicológico e intelectual y por tanto, separado de la vida.

¹ ALI, A. (2010) *Al Barzaj*. [vídeo] Marrakech: Beca Olot d' Arts Plástiques. 13 minutos. Cortometraje sobre la visión de la sociedad occidental y la educación en los países con una mayoritaria religión islámica, introduciendo la reflexión sobre el consumo de imágenes.

² DEWEY, J. (2008) *El arte como experiencia*. Madrid: Ed. Paidós. El autor explora en los conceptos de filosofía y pedagogía progresista aplicados a la percepción y experiencia artísticas.

En el presente, la actuación del profesor de arte, y del profesor general, está abandonando la delimitación del espacio físico del aula o taller, condición que requiere la integración del aprendizaje formal y formativo tradicional de la institución académica con el aprovechamiento positivo de la observación de las condiciones de vida en las que participa el alumno y que pueden representar una experiencia de aprendizaje.

Frente a esta disposición, la educación debe poseer una aplicación universal, el aprendizaje se tiene que hallar en todos los entornos sociales y educativos. La enseñanza es una tarea de naturaleza social, donde las características de los alumnos, el espacio del centro educativo y la diversidad condicionan activamente el medio de la profesión. La urgencia y la indeterminación de las disposiciones que se suscitan dentro del aula generan el ambiente en el proceso del trabajo docente, provocando la inmediatez de la acción y el componente espontáneo, y obligan al docente a la práctica reflexiva para constituir repertorios flexibles de actuación.

El aula es un espacio de socialización que debe potenciar valores de solidaridad, en un ámbito de discernimiento de la diversidad e impulso del interés cultural. La actividad del educador tiene un papel facilitador (no exclusivo) en este proceso de inmersión social y enseñanza-aprendizaje. El profesor debe enfrentar la necesidad de analizar, pensar y criticar su misma práctica educativa, reconocer errores y aceptar críticas, responsabilidad ética, creatividad, innovación y respeto.

Este docente debe estar caracterizado por la permeabilidad social y adaptación, cuya práctica debe ser producida en términos que satisfagan las cambiantes necesidades reales de conocimiento y experiencia del alumno, promoviendo una anáfora de aprendizaje durante toda la vida. Este es el propósito de una educación que tiene que inferir en la capacidad de la enseñanza de medrar el desarrollo de la personalidad y capacidades críticas del individuo, en la formación en el respeto y la igualdad.

Igual que en las relaciones sociales entre profesor y alumno, la búsqueda vital circunda la aceptación de los otros y el reconocimiento ajeno. El profesor dota de significado sus acciones para que éstas sean significativas para sus alumnos, basando su mirada en los objetivos de desarrollo del estudiante no sólo cognitivos, culturales y artísticos, también sociales.

Las reacciones y comportamientos ante otras personas están mediatisadas por la percepción y representación que existen de ellas, y, por lo visto, esto ocurre de forma flagrante dentro del ámbito educativo. Las representaciones y expectativas del profesor sobre sus alumnos, y de los alumnos en el profesor modifican la actividad del aula, comportamiento y actitudes.

Las variables relationales alumno-profesor influyen de una manera muy significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje condicionante del comportamiento, esfuerzo y rendimiento de las partes.

En el proceso educativo, está claro, participan familiares, amistad, el entorno, la cultura y la sociedad en general. El conflicto se ha de producir de forma natural en las relaciones humanas, pero los métodos o estrategias utilizados en su resolución son los que marcan las situaciones de convivencia en el contexto académico.

En una *sociedad líquida*³ de rápido movimiento que se maneja por ideas demasiado superfluas y cambiantes, una parte esencial de ser un maestro es ser un buen adalid. Los mejores instructores comporten el conocimiento entendiendo que no son el punto focal, son los alumnos los que deben aprender. Este planteamiento define el tipo de liderazgo que debe ejercer un profesor con una formación que infiere en la potenciación de respuesta de las características sociales, una visión de futuro que deberá comunicar, y la posesión de una visión compartida sobre la educación.

El docente que requiere el presente debe poseer la capacidad que le conduzca a apoyar a la innovación y la acción de cambio como una oportunidad, un proceso de ruptura con los viejos paradigmas y formas de actuación.

El sentido del viaje de conocimiento en la creación plástica aparece en el terreno de la transición y no en el destino, y es en esta exploración zigzagueante donde se muestra la imagen más veraz del asunto. El acceso a la educación artística garantiza al estudiante la posibilidad de profundizar en nuestra propia actividad, cultura e identidad, de reconocer el otro y el exterior, vislumbrar la historia como diferencia en un contexto y generar la posibilidad de alinear el conocimiento técnico del proceso, la cultura y la propia producción plástica.

Se advierte la evidencia de la incapacidad de la educación para retratar la absoluta totalidad de los análisis de una época, sociedad, civilización o individuo⁴. A pesar de esto, la educación sigue pretendiendo aprehender de las realidades sociales de manera fragmentada, separada y particularizada, especializando más al individuo, formado dentro del propio sistema.

No hay verdades permanentes sino cambios en la concepción del mundo y discontinuidad en la secuencia del acontecer. La cultura, y por ende, la educación, debe tener la capacidad de estructurar los contenidos curriculares en base a una dinámica de acontecimientos para el conocimiento discursivo de las acciones contemporáneas, permitiendo así reconocer la evidencia de los cambios de discurso político (habitualmente cada cuatro años) y el surgimiento de nuevas reglas enunciativas.

Tal aceleración modernizadora requeriría del desarrollo de una reforma curricular no partidista e ideológica, sino implantable y efectiva, que permitiera a las instituciones educativas y a los docentes atender de manera óptima, con participación efectiva y coherente, las necesidades reales de los estudiantes y sus comunidades, exigiendo el máximo de los docentes en una actitud positiva y de apertura hacia los cambios venideros, participando en el continuo proceso de reflexión en relación con la práctica escolar.

³ VÁSQUEZ ROCA, A. (2008) Zygmunt Bauman; *Modernidad Líquida y Fragilidad Humana*. Universidad Andrés Bello: Revista Observaciones Filosóficas, 6. La metáfora de la liquidez intenta dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones.

⁴ GOLDMANN, L. (1985) *El hombre y lo absoluto*. Barcelona: Ed. Península. El libro reflexiona acerca de la capacidad de compartir una visión del mundo o ideología en la educación, abyecta a una economía de mercado y determinando las relaciones humanas. Así, la concepción del mundo (real o generada) es lo que une a los grupos sociales, generalmente en la forma de clases sociales.

La representación de imágenes, las formaciones discursivas y el análisis de la representación de la realidad están en un contexto que no es acabado ni definido y que circunda la capacidad tecnológica del hombre de transformación, movimiento y constantemente redefinición. La educación se tiene que estructurar en el cambiante momento cultural que suscribe en los diferentes planos enunciativos (arte, política, ecología, cultura, economía) en su adaptación al modelo de la sociedad.

Resulta pertinente, entonces, ahondar en la oposición entre una «*educación constante*» y una «*educación prematura*», entendiendo la primera como aquella que, detectando una falla en la vida, busca situar a ésta en un tiempo venidero que evade la urgencia de cambio del presente, para una mejor preparación, análisis. Por su parte, la segunda, lejos de escapar al momento actual, lo rebasa con una propuesta -aún- inadecuada al presente. Por tanto, en lugar de retratar el mundo deseado para un futuro, todavía por venir, la actual educación, prematura, pretende la mejora del momento actual mediante medidas sencillas y aceleradas.

La mejor educación no nace de fórmulas matemáticas e índices de porcentajes, es personal. Diferentes profesores enseñan un contenido de múltiples maneras porque lo hacen de acuerdo a cómo ellos son y cómo ven el mundo.

El acto de enseñar requiere de la exploración en el propio sentido de identidad, enseñamos tal que somos.



Lectora. Gerhard Richter, 1994
Óleo sobre lienzo; 720 x 1020 mm
San Francisco Museum of Modern Art

2. JUSTIFICACIÓN DE PROYECTOS

2.1. PROYECTO 1. INNOVACIÓN

REPRESENTACIÓN CREACIÓN, VOLUMEN ESPACIO

La representación gráfica del espacio y el volumen, el Dibujo, es de forma inherente proceso y medio para la comunicación. Los dibujos manifiestan el pensamiento en la infancia incluso con anterioridad al uso del lenguaje, las imágenes definen ideas o determinan conceptos matemáticos de forma única por su universalidad.

El Proyecto de Innovación, Representación Creación, Volumen Espacio está imbuido de una vocación renovadora que considera sobre la disposición del desarrollo y el conocimiento humano a la necesidad de pautas y mecanismos de control, de qué modo este patrón se articula socialmente y altera todos los niveles de la realidad.

En el interés por el procedimiento interdisciplinar en educación existe un deseo de alejamiento del arquetipo de separación entre el proceso técnico creativo y el resultante objeto artístico, convirtiendo en original el medio de creación.

El aprendizaje se torna parte constituyente de una educación artística que contiene la suma de elementos gráficos y volumétricos de forma integrada, en la elaboración de un Proyecto de Innovación determinado donde introducir este cambio metodológico. La propuesta de Innovación es metodológica, proponiendo un aprendizaje integral de las asignaturas componentes de la especialidad artística, combinando sus contenidos de forma trasversal en la creación de un único proyecto.

La necesidad del uso de dibujos como técnica relacionada a la representación arquitectónica y escultórica responde a un vínculo histórico con su carácter de reproducción cultural y representación técnica, estructural y cartográfica, relacionada con los primeros advenimientos artísticos y culturales impulsados por el progreso y el pensamiento humano.

La *liminalidad*⁵ entre la representación en dibujo y la escultura aparece en la forma de concebir la Línea. Una sucesión continua de puntos trazados en una trayectoria, la unión entre dos puntos que divide dos superficies en el plano gráfico. En el mundo son líneas las fronteras, los ríos y montañas que producen separaciones geográficas y sociales. Al asomarse al inabordable abismo de la realidad de la educación artística, surge una necesidad de reflexión entre las relaciones de contenidos de representación, símbolos, y el objeto representado. La línea como símbolo del curso mental, convertida en metáfora de la condición humana y de su capacidad de inflexión, adaptación, transformación.

La realidad sólo puede ser representada mediante signos. La sinuosa belleza de las líneas esbozadas como la línea de dibujo, un gesto con la virtud de la permanencia.

⁵ WESTERVELD, J. (2011) *Liminality in Contemporary Art*. http://www.gerritrietveldacademie.nl/ /les/scriptie2011/BK/ BK_Westerveld.pdf. La liminalidad entendida como transición donde se desdibujan los límites y fronteras entre conceptos, produciendo una condición de desubicación que puede generar nuevas perspectivas. El ensayo reflexiona sobre este estado referido a la creación de arte.

El dibujo representa el deseo de conocimiento humano, una medida para contener algo incomprensible como la forma de la naturaleza, el origen de los fenómenos o la descripción del viaje vital. De nuevo mediante líneas. Signos.

La propuesta de innovación alude a los conceptos de escala y orientación, propios de geografía y matemática, representación, cultura, que penetran en una relación entre la percepción geométrica del volumen tridimensional más el tiempo, y el dibujo, con los límites y las estructuras reales. La forma descriptiva como un contorno, definición de vida, representación, realidad. El uso de la línea como reflexión de una realidad, y como sentimiento de desvinculación del ejercicio de representación artístico.

Dibujar el espacio es modificar los volúmenes, redistribuirlos, configurarlos y desmantelarlos por donde aparentemente había continuidad y generar uniones en las fronteras. Cualquier imagen y cualquier producción de la cultura en general es el cruce horizontal de múltiples migraciones formativas, en el dibujo la línea temporal pierde su linealidad y verticalidad, la misma percepción desde el punto de vista contemporáneo del tiempo se entrecruza en su contexto, con las ideas y los discursos que las sostienen.

Se admite el dibujo⁶ como acción y efecto de la representación de objetos sobre las superficies mediante puntos, líneas y manchas, entendiendo como objeto lo que puede ser materia de conocimiento intelectual o sensible. Pero frente a la subjetividad del dibujo libre, el dibujo representativo o técnico, recurso de la croquización escultórica o arquitectónica posee un grado de racionalización cuyas características proceden fundamentalmente de la geometría.

Existen diversas formas de aproximación a la innovación educativa, pero es en la propuesta de J. Carbonell (2010)⁷ donde se halla una síntesis descriptiva más precisa de los elementos conformantes de esta tipología de proyecto:

- Globalización del conocimiento o grado de relaciones e interconexiones entre los conocimientos, pues esto proporciona una mejor comprensión del mundo próximo y lejano.
- Relación educativa basada en el diálogo. La cercanía en las relaciones genera una mayor disponibilidad para la enseñanza y el aprendizaje.
- La curiosidad y el deseo. Deben encontrarse estrategias para ilusionar y atraer a los alumnos, dado el componente emotivo que tiene el conocimiento.
- Cada sujeto construirá su propia subjetividad atendiendo a su manera de ser.
- Entornos de aprendizaje diseñados para observar, hacer, deshacer, interrogarse y experimentar.

- Profesorado reflexivo y crítico. El profesor debe ser un investigador capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y trabajar en cooperación.

El trabajo del docente tiene que pretender reflexionar de forma crítica los preceptos de orquestación social desde su origen, por qué el género humano ha encauzado su desarrollo en un establecido sentido, alterando de este modo su entorno, relaciones, la educación y modelo social. El objetivo de la educación se muestra como un trabajo quebrado de recomposición de representación de un mundo que constantemente sufre una descomposición.

A este precepto parecía aludir B. Brecht (1943)⁸ cuando decía que la dislocación de nuestro mundo es el verdadero objeto en el arte referido al cubismo. Con esta definición divierte imaginar este proyecto de Innovación de Representación y Creación de Escultura en la realidad del centro educativo, como una suerte de escenario cubista picassiano de su mundo que la imaginación de los alumnos retrata con sus dibujos. Una amalgama de expresión, textura y materia que podría enseñar al profesor observador una diminuta parte, pero inabarcable al fin y al cabo, de la realidad que le rodea.



Vacío. Jorge Oteiza, 1958
Hierro; 32 x 37 x 43 cm
Fundación March, Palma

⁶ Departamento de Educación Cultura y Deporte, orden de 1 de Julio de 2008. Boletín Oficial de Aragón, p. 66.

⁷ CARBONELL, J. (2010) *Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas*, en GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid: Ed. Morata.

⁸ BRECHT, B. (2003) *Poemas del lugar y la circunstancia*. Valencia: Ed. Pre-Textos. Partiendo de conceptos poéticos expresionistas rabiosamente semióticos, el autor desarrolla una batalla con la historiografía literaria basada en la propia educación que dialoga con las circunstancias, con la geografía y la emoción de cada lugar.

2. JUSTIFICACIÓN DE PROYECTOS

2.2. PROYECTO 2. PROGRAMACIÓN

REALIDAD Y ABSTRACCIÓN. EL LENGUAJE ESCULTÓRICO

La creación de esta Programación Didáctica se ha generado y ampliado de forma natural a lo largo de la consecución de las distintas fases componentes de este máster, y del mismo modo es entendida como un cuerpo vivo abierto a futuras evoluciones, asimismo lo son sus cinco diferentes unidades didácticas integrantes, ubicadas en base a los contenidos de la asignatura de Volumen para Bachillerato de Artes Plásticas y Dibujo.

La intencionalidad conceptual de la programación es la suma de elementos escultóricos y gráficos, pretende hacer referencia para el alumno al valor simbólico que se otorga a la escultura en la actualidad, en contraposición al uso objetual para el que el arte dio servicio en el pasado. En el proceso creativo de la obra contemporánea en la representación, se referencia un espacio, un estado presente trascendente ubicado en un tiempo y lugar concretos.

Durante el último siglo, el campo de producción artística ha sido extendido, desarrollado y especializado. Un período de descubrimiento estético se ha abierto, con un lenguaje y expresión propios, a un mayor número de personas que han recurrido a éste con sus intereses y mensajes que transmitir; la labor del docente de arte aquí debe ser la de guiar a los alumnos para desarrollar su lenguaje visual de manera acorde a estas premisas.

La escultura y el arte contemporáneo observan a través de sus obras la condición de la historia del hombre, fijan la transición entre modernidad y posmodernidad. Reivindicando la media iconicidad, figuración abstracta, instalación y nuevas tecnologías abren un camino para la exploración de la cultura, utilizando el papel cuestionador étnico de cada artista a través de la experiencia personal. Las propuestas plásticas conducen a un análisis lógico del discurso del escultor.

La relación entre contenido y continente, desde las vanguardias históricas, se ha convertido en asunto escurridizo en el arte, la creación plástica huye de la representación tradicional de un objeto dado. Un espacio artístico puede ser sometido a diferentes lecturas por cada alumno, dando, de este modo, múltiples y ricos significados en su contenido.

Esta programación pretende introducir a los alumnos estos conceptos relativos a las disposiciones actuales del arte contemporáneo, aprender a saber hacer de distintos modos a las concepciones clásicas adquiridas en relación al arte tradicional, entender nuevas formas e interpretaciones, en definitiva, abrir su percepción artística y ampliar nuevos campos de conocimiento estableciendo un diálogo a partir de propuestas concretas que llevarán al desarrollo de una exposición del proyecto de cada unidad, imbricadas entre la práctica y la teoría.

En la producción del discurso artístico que desarrolla el alumno de arte, tanto el propio como el -en principio- ajeno a la obra, lleva asociada una serie de problemas

teóricos y metodológicos que determina, en gran medida, la recepción del mismo. Por ello, el cuestionamiento crítico y la reformulación constante de estas estructuras interpretativas debe ser uno de los horizontes de trabajo epistemológicos a alcanzar por la Educación Artística.

Cuando se plantea la posibilidad de unir arte y educación no se hace con pretensiones disolutivas, sino como forma coherente de entender el arte. De este modo, el planteamiento resultaría muy simple: por un lado, de poco o nada sirve trabajar, aprender técnicas y procedimientos de representación, hacer escultura, en torno a planteamientos críticos con el presente, si después se contradicen dichas propuestas con comportamientos de los alumnos y del profesor en el sistema educativo en total oposición a ellos.

El profesor de dibujo, de escultura, ofrece un conocimiento específico al aprendizaje de sus alumnos, comprendiendo que, en contraposición a otras disciplinas técnicas o científicas, este contenido ofrece al alumno herramientas para la libertad, no conduce hacia la habitual meta académica de un horizonte profesional. Esta programación sólo establece una medida, orden en la praxis artística, para constituir el proceso creativo de los alumnos y enseñar a trabajar desde un método proyectual la escultura.

El sentido, por tanto, de esta programación didáctica es el de devolver la experiencia a la forma, facilitar el medio gracias al cual el lenguaje es escultórico, lograr estas construcciones, y hacer que los alumnos recuperen la capacidad de constituir los mecanismos cognoscitivos con los que hacer efectiva una realidad de estructuras o patrones, que nunca han de ser entendidos como fijos.

Esta programación revela al alumno, el contenido único del dibujo frente a las estructuras volumétricas, que es el de evidenciarlas, mostrarlas, darlas a conocer. Para ello hay un camino previo que es el de desarropearlas del contexto general; aislarlas de las otras coestructuras que las circundan y hacerlas aparecer como objetos aislados.

**El dibujo es el ejercicio de desprender imágenes
de la realidad para transformarlas en algo único.**



Woman
Willem de Kooning, Nueva York. 1951
Carbón, óleo y pastel sobre papel;
550 x 410 mm
Colección privada

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

3.1. APTITUD DE APRENDIZAJE INTEGRAL

Estos proyectos, entendiendo el proceso metodológico descrito por el proyecto de Innovación como parte constituyente de la Programación de Volumen, pretenden ilustrar al estudiante en el conocimiento del arte contemporáneo, concretamente cuando se introduce la utilización de determinados procesos, objetos y materiales en las diferentes manifestaciones artísticas con la consiguiente descontextualización de los mismos para resignificarlos en el espacio.

Todo el proceso de aprendizaje se desarrolla desde una perspectiva artística, la cual exige una fundamentación teórica, una confrontación y un reconocimiento de las técnicas de representación gráfica de esculturas e instalaciones.

La programación didáctica aproxima al estudiante al arte, a la historia y específicamente a las formas de producción artística vinculadas a la escultura, estimulando la creatividad y ofreciendo un proceso sistematizado para su elaboración que puede controlar desde la concepción del diseño, el conocimiento, la elección de forma, adición, sustracción, construcción y transformación de los materiales hasta el acabado final de su trabajo, en el cual se reconocerá como creador.

La producción artística contribuye al desarrollo del estudiante, quien tiene la posibilidad de descubrir y estimular sus capacidades creativas y de manejo integral de los procesos, preparándolo para afrontar situaciones en su vida cultural, familiar, profesional y social, le da elementos para sentir que el arte es una necesidad vital de todos los pueblos y que su conocimiento aumentará su apreciación por manifestaciones culturales propias y las de los otros, con una visión respetuosa, crítica y ética enriquecida.

La labor intelectual sobre la educación, al igual que la del arte en general, puede inscribirse dentro de los saberes propios de la historia, la teoría y la crítica. Las reflexiones sobre arte y los ámbitos artísticos parecen haber estado en cierta medida en los terrenos de lo intuitivo, y la inclusión de la educación en los dominios de la creación plástica no ha escapado a cierta incertidumbre y también se ha cuestionado de manera permanente en tanto que esta educación, a diferencia de muchas de las manifestaciones culturales que se han aceptado como prácticas artísticas, posee una cualidad inherente de condiciones pragmáticas ineludibles.

Así pues, la educación en arte, a diferencia de las prácticas artísticas, además de tener la posibilidad lingüística, está obligada a satisfacer unas necesidades concretas de aprendizaje para unas actividades humanas previamente definidas, exigiendo mantener un rigor y una actitud de racionalización de los sistemas y componentes de la creación.

Los Proyectos de Innovación y Programación proponen aprendizaje por acción y no por contemplación. La práctica constante no es un adiestramiento, sino la consecuencia de una metodología creativa fundamentada en la experiencia, que niega el

método clásico de la observación de obras de arte o la naturaleza. Lo artístico, el método de trabajo y los procedimientos se conceptualizan desde la óptica de la experiencia. Para tal fin se basan las orientaciones disciplinares en las ideas de la experiencia de J. Dewey (1934)⁹ y del positivismo.

El aprendizaje no va a depender tanto de la competencia intelectual del alumno cuanto de la existencia de experiencias previas relacionadas con el contenido a aprender. Junto al conocimiento previo existen otros procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje: la experiencia que tiene el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza; sus motivaciones y actitudes; las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar. En definitiva, los significados que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje.

Los objetivos comunes por los dos proyectos planteados y en relación con la práctica educativa y el aprendizaje son los siguientes:

- Replantear la idea de arte y su adaptación a la noción de experiencia cultural.
- Atribuir al arte y a la Educación Artística un papel importante en la construcción social.
- Enfocar las enseñanzas a la consecución del saber hacer del alumno.
- Conseguir, además, que el alumno desarrolle al máximo su capacidad de autoaprendizaje.
- Relevar las formas individuales de aprendizaje por la construcción colectivista del conocimiento.
- Incidir decididamente en la mejora de los sistemas de evaluación, favoreciendo la evaluación continua, autoevaluación y la medida del saber hacer real del alumno.
- Impulsar la disposición en los estudiantes frente a un sistema cultural de valores.
- Posibilitar las relaciones de transferencia de lo aprendido por medio del universo visual al terreno extraacadémico.
- Poner la enseñanza al servicio de la libertad, orientando la docencia hacia el pensamiento crítico.

La elección de estos dos trabajos adjuntados como anexos pretende el reflejo de un diseño metodológico propio apoyado en los preceptos de la enseñanza activa y ba-

sado en un modelo de aprendizaje de construcción¹⁰ del conocimiento, como ejemplificación del nivel de juicio propio desarrollado durante la titulación. En éstos se plantea un sistema de docencia integrador que desarrolla entre el alumnado las diferentes variables en la consecución de una obra, y a la postre, en la obtención de conocimiento, atendiendo a las distintas fases de maduración de un proyecto creativo.

Durante el período de Practicum, la proposición de actividades planteadas a versado en torno a la asimilación de un recorrido empírico por todas las fases de elaboración de un prototipo para un proyecto artístico; conceptualización, esbozo, croquización, planos y realización de una pieza tridimensional. El alumno debe ser consciente del proceso y capaz para la autoevaluación y coevaluación, desarrollando una capacidad de análisis crítica dentro de un proceso evolutivo.

Es fehaciente la necesidad del Proyecto de Innovación de nutrirse de las unidades didácticas planteadas en la Programación de Volumen y de su puesta en práctica a nivel metodológico para hallar su motivo de existencia.

La Programación podría ser hallada de forma exenta a la innovación, pero esta sociedad se antoja ineludible frente a la pretensión de ofrecer una educación artística completa y enriquecedora.

El Proyecto de Innovación es aquí entendido como la unidad mínima de significación de la programación didáctica. El diseño de la propuesta se generó en relación a las clases magistrales del período de docencia del Practicum II, en relación a la detección de necesidades halladas, especialmente cómo y porqué el dibujo debe ser utilizado como medio de representación.

En una disertación acerca del germen del dibujo, se puede concluir que éste ha sido a lo largo del tiempo entendido como el lenguaje visual común a la generalidad de las artes plásticas. Su formación es un largo proceso de sedimentación cultural cuyo fundamento se encuentra en la comprensión de ejemplos, en su contemplación y análisis.

¹⁰ PIAGET, J. (1989) *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica, S.A. El constructivismo es un enfoque que sostiene que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.

⁹ Ibídem 2.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

3.2. CULTURA. FORMA Y MEDIDA

El arte, inserto dentro del sistema de la educación, se encuentra desde hace algunas décadas en una tesitura de desbordamiento conceptual. Conceptos que ofrecen significaciones múltiples y que necesitan de respuestas expandidas e interrelacionadas. Como educador artístico existe una obligación a establecer un nexo crítico y reflexivo entre tales concepciones.

El currículum de Educación Artística para el siglo XXI ha de vencer las restricciones epistemológicas del modernismo y aprovechar los nuevos encuadres contemporáneos sobre la condición postmoderna, donde se da la pérdida de confianza en las metanarrativas de la historia que prometen una liberación en el pensamiento humano,

Aquí cobran especial relevancia las ideas de M. Foucault (1975)¹¹ sobre la relación entre poder y conocimiento. Puesto que las disciplinas del conocimiento permiten avances sociales a los grupos dominantes sobre los otros. Por encima de estudiar en el arte el reflejo de la cultura, o de informar sobre la riqueza y variedad del patrimonio artístico de la humanidad, la Educación Artística postmoderna tiene como reto próximo el explorar las representaciones que los individuos conforman de la realidad, en función de sus características sociales, culturales e históricas.

En las sociedades desarrolladas aparecen una amplia variedad de culturas por medio de la imagen de los medios de masas o la infografía, y la Educación Artística ha de posibilitar la integración social, la cohesión del grupo y dotar de identidad. Sin embargo, la Educación Artística que permite entender la cultura visual se apoya en la mediación de valores culturales de las imágenes, por lo que el papel de la Educación Artística para la comprensión de la cultura visual consiste en reconocer las alusiones y su valor en diferentes culturas.

Así, se establece el enfoque de esta reflexión en las coordenadas de la enseñanza y aprendizaje artísticos y desde esta perspectiva se proponen respuestas para dilucidar la relación del arte como instrumento educativo. Una relación entre la acción educativa plástica y visual (traspasada hoy desde todas sus fronteras por conceptos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura visual y el constructivismo), la práctica docente (producción y difusión) y el entorno del centro educativo.

Los centros educativos ofrecen la posibilidad de encarar la formación orientada a las profesiones artísticas dentro de un ambiente académico que propone una formación, en la que fundamentos, técnicas, habilidades y aptitudes se adquieren en entornos producidos para esta especialización.

¹¹ FOUCAULT, M. (1997) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. El autor ofrece un minucioso examen de los mecanismos sociales y teóricos que hay detrás de los cambios que se produjeron en las sociedades (incluidas escuelas) occidentales durante la era moderna.

Además de propiciar diferencias entre los estudios perceptivos y postobligatorios de acuerdo con las distintas competencias para el empleo de ambos niveles de estudio, la relevancia social de los estudios depende en gran medida de la calidad de la educación recibida, de la diversidad y flexibilidad de programas con múltiples puntos de acceso y salida, del desarrollo de aptitudes y habilidades para la comunicación y expresión visual, la capacidad de jerarquizar la información, y el trabajo en equipo.

En el actual panorama de la educación muchas de las miradas se centran en el profesorado y su actuación docente, en la medida en que éste adquiere un papel relevante en la mejora de la calidad e innovación de la práctica educativa.

La enseñanza es una actividad compleja en la que se están produciendo cambios sustanciales que requieren de nuevos dispositivos tanto institucionales como organizativos y funcionales. Para lograr una enseñanza de calidad en este contexto de complejidad se necesita un profesorado cualificado y dispuesto a comprometerse tanto individual como colectivamente.

En la literatura del Máster se defiende que para enseñar no basta con saber la asignatura¹², suficiente desde un punto de vista administrativo, pero no desde un enfoque profesional. Enseñar no se reduce a una transmisión de conocimientos en el marco de la disciplina artística, sino que es una actividad que requiere mucha más preparación. El profesorado, además de ser experto en su materia de estudio, también precisa de los conocimientos y formación en aspectos claves para su labor docente que proporciona esta titulación.

En la escuela que pretende caminar hacia un futuro diferente con una nueva forma de enseñar, la formación pedagógica se hace necesaria e imprescindible. La formación pedagógica del profesorado de forma profunda, inicial y permanente que ofrece este Máster de manera intensiva es una realidad relativamente reciente.



El derecho a educación es un derecho inalienable para todo niño y joven según se establece en los derechos universales de la niñez y en los convenios internacionales suscritos por el estado y la constitución. Ninguna nación debe violar este derecho para la población infantil, adolescente y joven independientemente de su etnia, religión, sexo ni clase social.

¹² HERNANDEZ, F. (1998) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Madrid: Paidós Ibérica. Este tomo plantea cómo abordar la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje desde una visión de la psicología, la pedagogía y las disciplinas académicas, cohabitando los cambios de educación políticos, económicos y sociales.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

3.3. LIBERTAD Y JUICIO PARA EL ALUMNO

Uno de los temas que más tinta ha hecho correr en el ámbito de la denominada literatura académica curricular, o normativa de educación, es, como permite comprobar cualquier rápida consulta de las bases bibliográficas del curso, el de las denominadas «*atenciones a la diversidad*». De entrada, conviene advertir de lo impropio de tal denominación que, generalmente, suele utilizarse para dar cobertura a un conjunto heterogéneo de alumnos, cuyo origen diverso pueda dar pie en cierto modo a prejuicios¹³ preeexistentes, dada la relación que media entre el profesor y estos alumnos, por lo general insuficiente y variable como para esconder una casuística de juicios de valor.

Mejor que insistir en esta dirección conviene retornar al campo de las adaptaciones curriculares. Hay que tener presente que cualquier adaptación debe incluirse en el marco teórico general que le proporciona el currículo oficial. Quizás se podrían plantear las cosas con mayor precisión al reconocer que lo que se adapta no es el texto literario como tal, sino que del mismo se toma una liviana estructura para construir un ejemplo de criterios mínimos claramente insuficientes para un aprendizaje significativo, y que se suele prescindir en la adaptación de todo lo que quede al margen de los aspectos evaluativos.

Cuando se piensa en una adaptación se piensa en llevar a cabo sobre el texto de origen una serie de operaciones (reducir, cortar, aligerar), que, sobre todo, afectan a los aspectos arriba aludidos. Comprender este hecho y ponerlo en relación con la finalidad última de la educación, que no debe ser otra que la de formar individuos críticos y librepensantes que introducir en la sociedad, tiene que permitir comprender la individualidad y observar diferencia en el contexto del aula para saber potenciar los intereses y las aspiraciones de estos alumnos.

Es fundamental en el aprendizaje artístico ubicar la forma de comprometer al alumnado con la implicación que supone la creación de un proyecto creativo de larga duración, incentivando el interés de los alumnos por el desarrollo de capacidades técnicas suficientes, al menos, para la consecución coherente del trabajo realizado.

El diseño de las propuestas de innovación planteadas se ha realizado atendiendo a las necesidades reales de experiencia y convivencia del aula, en la medida en que los alumnos aumentan su rendimiento, y, en consecuencia, su autoestima. El planteamiento de este proyecto subyace al desarrollo de unas competencias integradoras sobre la ejecución técnica y final, proponiendo la reafirmación de los alumnos como personas y el esfuerzo de forma constante en la comprensión y razonamiento de las herramientas utilizadas.

¹³ ARONSON, E. (2000) *El animal social*. Madrid: Alianza. Aplicando la perspectiva de la psicología social a la conducta cotidiana de las personas Aronson propone un agudo análisis del pensamiento social y los prejuicios, circunstancia completamente extrapolable al ámbito educativo.

Para ratificar la percepción de desarrollo de actividades durante el Practicum y para posibles propuestas de mejora, se ofreció una evaluación para completar de forma anónima a los alumnos. Una evaluación de la tarea educativa desarrollada. Entre los principales hallazgos y conclusiones se encuentran las opiniones y percepciones de los alumnos, que fueron en gran medida favorables al modelo aplicado, pese a la complejidad superior a la habitual de las tareas que éste conlleva. Es importante recalcar que, los comentarios de los estudiantes, proporcionan una línea de mejora tanto al diseño de actividades, como de la aplicación del modelo en futuras experiencias docentes.

Toda evaluación exige un punto de referencia respecto al cual se emite un juicio. En general los adolescentes abogan por la idea de la implantación de la praxis empírica en el aula sobre la teoría expositiva habitual en la educación, y muchos tienen intención de trabajar algo más con las técnicas aprehendidas de escultura constructiva en bachillerato.

Les ha agrado y les ha parecido completa y útil una metodología aplicada a la práctica de taller y valoran de forma notable el primer acercamiento a nuevas formas creativas, la forma abstracta en primer caso, y el volumen mediante procedimientos distintos al modelado en segundo. Muchos creen que podría empezar a usarse en los cursos anteriores de ESO, como en la optativa de Educación Plástica y Visual de cuarto, donde la atención a un sistema de trabajo proyectual y las técnicas escultóricas es inexistente.

Las opiniones y percepciones de los estudiantes son generalmente satisfactorias respecto al proceso creativo propuesto. Los alumnos de bachillerato reconocen que con este modelo de trabajo con materiales y procedimientos nuevos se exige un mayor nivel de esfuerzo, compromiso, dedicación y autonomía propia, pero ofrece un aprendizaje más significativo y perdurable a lo largo del proceso de su formación educativa.

El propósito común entre los proyectos presentados es el de sensibilizar, humanizar a los alumnos y ofrecer una fracción de conocimiento relativo a la comprensión de la cultura del mundo y predisponer al individuo a una participación creativa en la vida social.

Producir en un ser racional la aptitud cultural para los fines que le complazcan (*por consiguiente, su libertad*) es la educación.



El libro con alas
Anselm Kiefer, Barjac. 1994
Plomo, acero y estaño;
190 x 530 x 110 cm

4. CONCLUSIONES

Lo que realmente debe ponerse de relieve es si debe existir una clave de regulación de lo que llamamos educación, o educación oficial, y si ésta tendría que ajustarse a las mismas pautas que articulan los distintos ámbitos culturales, artísticos, políticos o económicos de la vida en la sociedad, circunstancia que no está clara.

Siguiendo así, entre las proposiciones acto consciente y responsable, y acto creativo, resulta complejo obtener una conclusión. Por un lado, si en un primer acercamiento a las especialidades de Arte esta aproximación pudiera entenderse como una situación que queda diluida en el conjunto del devenir de la existencia del alumno, es decir, en la vida; obligaría a establecer -al menos en lo referente a la producción académica- un límite, una frontera, entre lo aprendido y la vida fuera de la institución educativa.

Las especialidades oficiales de Arte (bachillerato, enseñanzas superiores, grado, etc.) surgen como una especie de retórica artística del entusiasmo. Tampoco se configuran como meta para el arte, sólo pueden actuar como requisito de formación. Como requisito del arte y también como ingrediente. Un ingrediente a partir del cual éste puede quedar desenmascarado como instrumento institucionalizado de un quehacer sustentado en la especialización.

Desde una postura drástica, podría afirmarse que las Artes académicas han coartado las posibilidades de educación de las personas y el arte debe ser una actividad libre y experimental, alejada de convencionalismos y ser una actuación más de la vida, pero de una vida comprometida.

Efectivamente, el profesor demanda como requisito del trabajo que sea un acto consciente y responsable, hecho que, por otra parte, no podría ser aplicado a muchos de los comportamientos de la vida social. Asimismo, y como cabría esperar, que exista un límite, no una limitación, no quiere decir que no haya relación entre ambas esferas vida y educación, siendo estos espacios intersticiales uno de los mejores lugares donde efectuar conexiones entre territorios.

En este sentido cabe considerar el trabajo del profesor no como adiestrador técnico, sino donante de libertad, ofreciendo desde el absoluto compromiso la máxima calidad y cantidad de contenidos culturales a la elección del alumno. Un docente debe abrir todas las puertas, pero es el alumno quien caminando debe superarlas. El alumno artista verdadero no puede dejar de serlo ni un solo minuto, cada actuación en el marco de la vida es una obra, es completa la imposibilidad de separar arte y vida.

El buen profesor nos invita a ser artistas, a emplear la fuerza de la autodeterminación; a decir que cada persona es libre y singular, ofreciendo el arte, la estética, como una forma de conducta potencial, liberando el objeto artístico, abogando por el cambio de las condiciones sociales y trabajando constantemente para ampliar las percepciones de los límites del arte.

El modelo de Educación propuesto requiere del alumno para contemplar la historia, para poder manejar la arqueología del conocimiento y la crítica política, desmontando los mecanismos de control para imaginar modelos alternativos; por consiguiente, su libertad.

Y para ello el centro educativo, con su raudal de vidas, culturas, con su energía y sencillez, nos brinda la oportunidad de un cambio de paradigma excelente.



Arte como vida
T. Lux Feininger, Dessau. 1927
Fotografía; Estudiantes jugando a
fútbol en el campus de la Escuela
Bauhaus.
Barbican, Londres

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LITERATURA

- ARONSON, E. (2000) *El animal social*. Madrid: Alianza.
- BAUDRILLARD, J. & NOUVEL, J. (2001) *Los objetos singulares*. Buenos Aires: FCE.
- BERGER, J. (2000) *El sentido de la vista*. Madrid: Alianza Forma Editorial, S.A.
- BERGER, J. (1990) *Lilac and Flag*. Londres: Granta Books.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (capítulo “*La sociedad como realidad objetiva*”)
- BOARDMAN, J. (2001) *El Período Clásico Tardío*. Barcelona: Ediciones Destino S.A.
- BORRÁS GUALIS, G.M. (1996) *Teoría del Arte I*. Madrid: Historia 16, Información e Historia, S.L.
- BOZAL, V. (1993) *Modernos y postmodernos*. Madrid: Historia 16.
- BRECHT, B. (2003) *Poemas del lugar y la circunstancia*. Valencia: Ed. Pre-Textos.
- CARBONELL, J. (2010) *Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas*. Madrid: Morata.
- CHAPSAL, M. (1968) “*Entrevista con Michel Foucault*”, en *Estructuralismo: Antología de textos teóricos*. Madrid: Portugália Editora.
- CORRADO, M. (1980) *Las técnicas artísticas*. Madrid, Editorial Cátedra, S.A.
- DAVIDOFF, I.I. (1979) *Introducción a la psicología. El método experimental*. México 8, D.F.: Libros McGraw Hill, S.A.
- DEWEY, J. (2008) *El arte como experiencia*. Madrid: Ed. Paidós.
- FERRIERE, A. (2002) *La escuela activa*. Barcelona: Editorial Herder, S.A
- FOUCAULT, M. (1996) *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- FOUCAULT, M. (1997) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina. S.A.
- GOLDMANN, L. (1985) *El hombre y lo absoluto*. Barcelona: Ed. Península.
- GONZÁLEZ, A. (1991) *Las claves del arte. Últimas tendencias*. Barcelona: Planeta.
- HARTNACK, J. (1977) *Wittgenstein y la filosofía contemporánea*. Barcelona: I.G. Seix y Barral Hnos., S.A.
- HERNANDEZ, F. (1998) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Madrid: Paidós Ibérica.
- JIMENEZ BURILLO, F. (1996) *Notas sobre la fragmentación de la razón*. Madrid: UCM.
- KANDINSKY, V. (1996) *Punto y línea sobre plano*. Barcelona: Paidós Estética 25.
- LYOTARD, J. F. (1971) *Discurso y Figura*. Barcelona: Gustavo Gili.

- MARTINEZ, C. (2007) *Babelia*, nº 832. Barcelona: El País.
- MIDGLEY, B. (1993) *Guía completa de escultura, modelado y cerámica*. Madrid: Editorial Tursen/Hermann Blume.
- PIAGET, J. (1989) *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica, S.A.
- RAMIREZ, J.A. (2005) *Historia del Arte*. Madrid: Ediciones S.M.
- RODRIGUEZ, I. (2013) *Educación Plástica y Visual*. Madrid: Ediciones S.M.
- SKINNER, B. F. (1998) *Walden II*. Madrid: Martínez Roca.
- SYLVAN, B. (2000) *A short guide to writing about Art*. Londres: Addison Wesley Longman.
- VÁSQUEZ ROCA, A. (2008) *Zygmunt Bauman; Modernidad Líquida y Fragilidad Humana*. Universidad Andrés Bello: Revista Observaciones Filosóficas, 6.
- WITTCOWER, R. (2003) *La escultura: Procesos y Principios*. Madrid: Alianza Editorial, S.L.
- WITTGENSTEIN, L. (1983) *De la certeza*. Barcelona: Edicions 62, S.A.

NORMATIVA

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) BOE Núm. 106. Jueves, 04/05/06. Orden de 01/07/08, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por el que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Plan de Convivencia IES Bajo Aragón: aprobado por el Consejo Escolar el 29/06/12. Revisión por la Inspección Educativa. (Plan de Acción Tutorial, Programa de Atención a la Diversidad y Plan de Atención Básico) Documento de carácter normativo social.

Programación General Anual IES Bajo Aragón: aprobada por el Consejo Escolar el 23/11/12. Supervisión por la Comisión de Coordinación Pedagógica. Firmantes, Director y Secretaria. Documento organizativo de los canales de comunicación entre los distintos agentes de la Comunidad Educativa, coordinación y funcionamiento general del centro. Establece la creación los Proyectos Educativos, Reglamento de Régimen Interior y currículos especializados.

Proyecto Curricular Bachillerato IES Bajo Aragón: Elaborado por el Jefe de Estudios y J.E. Adjunto para Bachillerato. No está fechado.

Proyecto Educativo de Centro IES Bajo Aragón: elaborado por el Equipo Directivo de Centro el 01/09/12. Constituye la finalidad pedagógica y social de la educación en el centro.

Reglamento de Régimen Interior IES Bajo Aragón: aprobado por el Consejo Escolar el 29/06/12. Revisión por la Inspección Educativa. Establecimiento de los derechos y deberes de los componentes de la comunidad educativa.

Reglamento Orgánico de Centro IES Bajo Aragón, Boletín Oficial de Aragón: Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. 27/03/13. Registro organizativo oficial que decreta la normativa para la elaboración de los documentos específicos de Centro.

WEB

Acceso a Google para la búsqueda y selección de imágenes de referencia para en la elaboración de proyectos.

ALI, A. (2010) *Al Barzaj*. [vídeo] Marrakech: Beca Olot d' Arts Plástiques. 13 minutos. <http://www.al-barzaj.org/>

CHARMAN LOVE, T. (2012) *Pigment of the Imagination: Essay film as a navigation of education*. [vídeo] <http://www.academia.edu/3295416/>

DEP. DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE. (2004) <http://www.educaragon.org/>

DEWEY, J. (2008) *Blog Grandes Pedagogos*. <http://grandespedagogosdelmundo.blogspot.com.es/2008/07/john-dewey.html/>

GUADALUPE GOMEZ, M. (2002) *La innovación y cambio para el mejoramiento escolar*. Universidad Pedagógica Nacional. http://lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/In_yMGGM.pdf/

MIRALLES, P.; MAQUILLÓN, J.; HERNANDEZ, F.; GARCÍA, A. (2012) *Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo*. REIFOP, 15 (1), 19-26. <http://www.aufop.com/>

PARDO, A. (1995) *Teorías Pedagógicas Contemporáneas*. <http://www.monografias.com/trabajos32/pedagogia-contemporanea/pedagogia-contemporanea.shtml/>

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. (2005) *Funciones de la imagen en los mensajes verbocónicos*. http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CH-k4f9BLfoC&oi=fnd&pg=PA17&dq=valcarcel+medina&ots=3YqXijH0E1&sig=C7wWyhoSkAIeL_jImebepwYqIh0#v=onepage&q=valcarcel%20medina&f=false/

UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO (2008) *Revista observaciones filosóficas*. <http://www.observacionesfilosoficas.net/zygmuntbauman.html/>

VEGA GIL, L. (1999) *El docente del s. XXI. Formación y retos pedagógicos*. Revista española de educación comparada. <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec05/reec0510.pdf/>

VV. AA. (2009) *Essentials of Group Psychology Psy Blog*. <http://www.spring.org.uk/2009/09/how-groups-form-conform-then-warp-our-decision-making-productivity-and-creativity.php/>

WESTERVELD, J. (2011) *Liminality in Contemporary Art*. http://www.gerritrietveldacademie.nl/_les/scriptie2011/BK_BK_Westerveld.pdf/

