

Trabajo Fin de Máster

Línea A3. Portafolio crítico de experiencias de aprendizaje en torno a un problema o reto del aprendizaje de las CCSS.

Desarrollo de la Alfabetización Visual mediante el Arte Contemporáneo para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

**Developing Visual Literacy through Contemporary Art for the Teaching of
Social Sciences.**

Autora: Sofía Lagomazzini Muñoz
Directora: Irene Abad

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Curso 2024-2025
Zaragoza, 1 de Septiembre de 2025

Índice

1. Análisis del problema o reto central:	3
1.1. Identificación del problema:	3
1.2. Análisis del problema:	4
1.3. Objetivos, criterio seguido para la selección de experiencias y soluciones:	8
2. Presentación de las experiencias de aprendizaje:	11
2.1. Experiencia 1: ¿Puedes leer el tiempo con los ojos?	11
2.2. Experiencia 2: ¿Ves lo que ves o lo que crees ver?	13
2.3. Experiencia 3: Del ojo al titular.	15
2.4. Experiencia 4: Las polémicas tomando forma.	17
2.5. Experiencia 5: ¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?	19
2.6. Experiencia 6: ¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?	22
3. Conclusiones:	25
BIBLIOGRAFÍA	27
ANEXO	29

1. Análisis del problema o reto central:

1.1. Identificación del problema:

La identificación de las problemáticas han sido posibles gracias a la estancia de prácticas y algunas de las actividades propuestas en el aula, que sirven así como motor de arranque de este trabajo. Se ha observado y detectado que en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato hay una falta de cultura, análisis y alfabetización visual. Esto se ha visto reflejado en un ejercicio de análisis de cartelería soviética y estadounidense de la Carrera Espacial en la unidad didáctica de la Guerra Fría. Los alumnos/as no eran capaces de relacionar la composición, la figuración, el cromatismo, etc; con elementos de contexto histórico y tampoco tenían claro el mensaje que se quería transmitir con el cartel. Además, también les costaba hacer lecturas simbólicas e iconográficas. Esto puede ser debido a varios factores:

En primer lugar, muchos alumnos siguen desarrollando el pensamiento abstracto en estas edades, tal y como plantea Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo, donde a partir de los 11-12 años empiezan a hacer operaciones formales, a razonar de manera lógica y abstracta. No obstante, este desarrollo se debe trabajar. Este tipo de lectura en la actividad se ha visto que es un reto significativo para los estudiantes por falta de costumbre o trabajo previo a ello. Por lo que, se pone de manifiesto que debemos diseñar propuestas progresivas que favorezcan el paso de lo concreto a lo abstracto con andamiajes adecuados que promuevan la participación y el pensamiento crítico.

En segundo lugar, la asignatura clave que nos enseña a hacer lecturas visuales o iconográficas y relacionarlas con el contexto histórico, es Historia del Arte, que solamente la encontramos en 2º de Bachillerato, siendo que los alumnos de la ESO no la imparten y solo algunos pocos de Bachillerato, ya que es una asignatura optativa dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. De igual forma pasa con la asignatura optativa Cultura y Patrimonio de Aragón. Los estudiantes que escogen la modalidad de Bachillerato Artístico sí que tienen asignaturas donde se trabaja saberes como: Cultura Audiovisual, Movimientos Culturales y Artísticos, Fundamentos Artísticos, etc. En este trabajo vamos a plantear posibles soluciones para que el reto no quede limitado únicamente al alumnado que curse estas materias, sino que favorezca el desarrollo visual en toda la enseñanza secundaria. Es posible que en materias como Educación Visual y Plástica (que solamente se da en 1º y 2º de la ESO y como optativa de 4º), Literatura o incluso Religión, puedan ofrecer actividades puntuales de análisis visual o simbólico en relación al contexto histórico, pero de una forma fragmentaria o poco sistematizada. Actualmente tienen también optativas como Cultura y Patrimonio de Aragón, Cultura Clásica y Expresión Artística, donde es posible que se pueda trabajar, pero no la cursan todos los alumnos.

Por último, muchos símbolos o iconografías vienen de culturas y sociedades que resultan lejanas para nuestro alumnado, eso crea una desconexión cultural y no les resulta interesante ni cercano a su realidad. Además, la sociedad actual está saturada de imágenes (Baudrillard, 2014) y los estudiantes están habituados a una hiperconectividad a los aparatos digitales (redes sociales, publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc), donde consumen imágenes de manera pasiva, inmediata, rápida, con códigos diferentes, fragmentados y que

no exigen una lectura pausada ni simbólica. Por lo tanto, esa sobrecarga de imágenes no implica tener una cultura visual desarrollada en términos críticos y analíticos.

Por este motivo, se va a plantear un proyecto de innovación para la asignatura de Geografía e Historia de 3º de la ESO, para que todo el alumnado, mediante el aprendizaje basado en rutinas de pensamiento (Swartz, 2017) y el estudio del arte contemporáneo actual, mejore su pensamiento crítico, lectura y análisis visual, simbólico e iconográfico y lo relacione al contexto histórico; entre otras habilidades, saberes y actitudes curriculares que se demandan en esta materia. Se realizará incorporando el arte contemporáneo actual por distintos motivos. En primer lugar, por la falta de presencia de arte contemporáneo en las aulas a pesar de encontrarse en el currículo (aunque solo se presenta en los Saberes Básicos del Bloque B como B13 de 3º de la ESO). Y en segundo lugar, porque es cercano a su realidad, es lo que está ocurriendo ahora y el reflejo de nuestra sociedad. Debería generar mayor interés, motivación, ayuda al desarrollo y búsqueda de la identidad al encontrar, analizar nuevos referentes y facilidad en generar ese análisis visual y relación con el contexto histórico. Por último, se pretende deconstruir la mirada patriarcal, colonial y capitalista; desmontando las imágenes y desarrollando el pensamiento crítico y contextualizado del mundo que nos rodea.

1.2. Análisis del problema:

En el anterior apartado hemos identificado dos problemáticas diferentes, pero que en este proyecto de innovación vamos a intentar solucionar de manera conjunta. Primero, analizaremos por qué hay escasa cultura visual y dificultades para realizar análisis visuales. Seguidamente, observaremos por qué no se trabaja el arte contemporáneo en el aula y, por último, analizaremos las dificultades que plantean estos dos problemas en el aula.

¿Por qué hay escasa cultura visual y dificultades para realizar análisis visuales?

En primer lugar, la dificultad de hacer análisis visuales recae en que la vida moderna se desarrolla en la pantalla (Mirzoeff, 2003). Estamos constantemente expuestos al consumo de imágenes pero no hemos sido educados para descifrarlas, las consumimos de forma rápida, pasiva y acrítica (Baudrillard, 1970). La cultura del scroll, del meme, del like, dificulta el desarrollo de una mirada atenta, reflexiva y crítica; las imágenes se convierten en un flujo más que en un objeto de sentido (Han, 2014). El análisis visual no se limita a una descripción superficial o a una reacción emocional, sino que requiere de unas herramientas conceptuales y metodológicas para leer significados, intenciones, estructuras y contextos de producción y recepción (Mitchell, 2017). Estas carencias, responden a diferentes factores educativos, epistemológicos, históricos, políticos y culturales. Cuantas más imágenes consumimos, menos sabemos ver (Han, 2014).

En segundo lugar, siguiendo las ideas de Mitchell, encontramos una dificultad para verbalizar lo visual. Desde Platón y Aristóteles hasta la modernidad, el pensamiento occidental ha privilegiado la palabra (logos) como vía legítima del conocimiento, relegando a la imagen en una posición secundaria por asociarlo a lo irracional, engañoso o a lo emocional (Mitchell, 2017). Esto se ve ejemplificado en el libro de Modos de Ver de John Berger (1972) donde nos invita a describir todo lo que vemos y sentimos al observar una puesta de sol, evidenciándonos su complejidad. Además, ver precede a las palabras pero aprender a ver es

un acto cultural, no natural (Berger, 1972). Por lo tanto, traducir una imagen en palabras requiere de habilidades como describir, interpretar, relacionar contextos históricos o simbólicos, etc; y es necesario un aprendizaje para ello, sino, pasará como me he encontrado en algunas de las actividades propuestas en el Prácticum, que los análisis visuales se hacen de manera reproductiva y sin reflexión.

Por último, si observamos las asignaturas y sus currículos de la ESO y Bachillerato encontramos que la inteligencia visual-espacial (Gardner, 1983), se encuentra en una minoría de ocasiones, esta omisión algunos autores la denominan “analfabetismo visual” (Dondis, 1973), es decir, la incapacidad de leer críticamente imágenes, interpretar códigos y producir significados visuales de forma consciente. Además, los estudios visuales y la educación artística se enfrentan aún a muchas resistencias institucionales por su carácter interdisciplinar, su dificultad para la evaluación y su supuesta falta de rigor frente a métodos positivistas (Elkins, 2003). Expulsar la educación de las artes, la filosofía o la historia cultural en favor de un modelo meramente técnico e instrumental de la enseñanza, empobrece tanto intelectual como democráticamente (Martha Nussbaum, 2010).

La educación artística ha sido históricamente relegada a un lugar marginal dentro del sistema educativo (Eisner, 2002). Muchas veces es vista como decorativa, emocional o recreativa, más que como un espacio para trabajar el pensamiento crítico. A pesar de que la nueva ley educativa LOMLOE menciona transversalmente las competencias culturales y artísticas, en la práctica, los currículos oficiales rara vez priorizan el arte como objeto de estudio. Por ejemplo, Historia del Arte en la ESO no se encuentra de manera autónoma, sino que se incorpora en términos de competencias clave sin traducirse en asignaturas específicas, diluyendo así en enfoques generalistas, sin carga horaria real. La asignatura de Historia del Arte es residual y marginal en el sistema educativo español, convertida en una asignatura de paso, la cual no tiene ni continuidad anterior ni posterior, desvinculada del desarrollo formativo integral del alumnado. Este, cuando llega a 2º de Bachillerato y si escoge la asignatura, se enfrenta por primera vez a ella sin tener conceptos, métodos y sensibilidad desarrollados previamente. No puede haber aprendizaje profundo sin experiencias previas de exploración, vivencia y construcción de sentido (Hernández, 2007). Este salto agigantado fomenta la memorización y reproducción de estilos, autores y cronologías en vez de fomentar el pensamiento visual, la interpretación cultural o la conexión con el presente. Por lo que Historia del Arte se convierte en una enciclopedia en vez de un disfrute estético o en la construcción crítica del conocimiento. Además, existe una falta de renovación de los contenidos y metodologías en el aula, ya que el arte ha cambiado mucho durante estos últimos 50 años y sigue evolucionando; a pesar de esto, el rol del arte en la educación (ESO y Bachillerato), se ha mantenido igual.

En un mundo dominado por las imágenes, el alumnado necesita herramientas para interpretar, cuestionar y producir sentido visual. La Historia del Arte es clave para trabajar estas perspectivas críticas y desarrollar competencias culturales, estéticas, históricas y éticas. John Dewey en *Art as Experience* (1934) reivindica la experiencia estética como forma privilegiada de conocimiento. Enseñar Historia del Arte desde la ESO permitiría cultivar la mirada, trabajar la memoria, la expresión emocional, el imaginario colectivo, favoreciendo el desarrollo del pensamiento abstracto y la identidad personal y colectiva, así como la comprensión de procesos históricos desde una perspectiva plural e interdisciplinar. Otro ejemplo sería la materia de Educación Visual y Plástica, en teoría destinada a desarrollar la

alfabetización visual, la creatividad y la comprensión crítica de las imágenes en la ESO. Sin embargo, se encuentra en limitaciones que dificultan la consecución de estos objetivos. Se ha centrado en habilidades manuales (perspectiva, simetría, color, volumen) en lugar de desarrollar una educación estética, simbólica y crítica de las imágenes (sin vinculación a las obras, contextos históricos, significados simbólicos o debates visuales) (Hernández, 2007). Además, esta materia también es marginal, con escasa carga horaria, menos recursos y escasa continuidad entre cursos. Como consecuencia, encontramos una aproximación superficial y descontextualizada del arte, excluyendo análisis simbólicos, históricos e ideológicos de las imágenes. Una educación artística que se limita a las técnicas corre el riesgo de desconectar al alumnado de la función comunicativa, crítica y expresiva del arte, reduciendo su potencial educativo a la ejecución formal (Einser, 2002).

¿Por qué no se trabaja el arte contemporáneo en el aula?

Resulta paradójico que el arte contemporáneo actual sea una presencia marginal en las aulas teniendo en cuenta, como hemos observado anteriormente, el gran consumo de imágenes al que estamos sometidos día a día, incluyendo su ritmo acelerado y cambiante. Es curiosa la escasa representación que tiene en los medios de comunicación, a pesar de estar profundamente entrelazado con las problemáticas sociales, políticas y estéticas de nuestra actualidad. Su censura y polémicas solo alimenta los prejuicios y percepciones negativas que tiende a tener la sociedad actual sobre él. Basta con realizar una simple consulta a las personas de nuestro alrededor sobre cuántos artistas actuales vivos es capaz de mencionar, la mayoría no más de 2 o 3. Seguidamente, encontramos una serie de prejuicios y percepciones negativas sobre el arte contemporáneo (Galán, 2005). Por ejemplo, hay personas que desprestigian el arte contemporáneo y a los artistas con frases como “cualquiera puede hacerlo” o “eso no es arte”. Posiblemente sea por pensamientos erróneos sobre su lejanía con los cánones clásicos de belleza o porque requieren poca habilidad técnica. Además, la sociedad actual prioriza el producto final y no la idea o proceso creativo. Otro ejemplo, es que lo encuentran incomprensible o simplemente no quieren hacer el ejercicio de pensar y reflexionar sobre él dejándose llevar por “yo no entiendo el arte contemporáneo”; esto posiblemente sea debido al analfabetismo visual que comentábamos. Por último, mucha gente lo encuentra elitista y excluyente, diciendo que los museos son caros e inaccesibles; pero la mayoría de arte contemporáneo actual no se encuentra en ellos. Esto además, conlleva a una falta de referentes y desconocimiento tanto de artistas como de espacios creativos de arte.

Para que se aprecie y contemple el arte contemporáneo debemos empezar desde la educación y nuestras aulas. El arte contemporáneo no solamente refleja nuestra época, sino que la interroga, por eso mismo, incomoda y resiste los formatos escolares y universitarios tradicionales. El aula, como espacio estructurado por reglas, evaluaciones y contenidos prescritos, encuentra difícil incorporar un arte que se define por la transgresión, la hibridez y la crítica institucional (Guasch, 2000). Además, existe un modelo historiográfico lineal y cronológico, que organiza los contenidos en una sucesión de estilos, movimientos y épocas; que se traslada en los contenidos curriculares oficiales y en los manuales. Esto hace que el arte contemporáneo actual y las últimas tendencias se encuentren al final de los temarios o contenidos, y que, por lo general, muchas veces no se llega por falta de tiempo. Encontramos también, que los libros de texto tienden a representar el arte contemporáneo como una posdata anecdótica o como una ruptura incomprensible, lo que refuerza su percepción como

algo ajeno o inabordable por parte del profesorado. En consecuencia, encontramos que la enseñanza del arte reproduce un capital cultural normativo que privilegia unas obras, autores y estilos considerados legítimos, en detrimento de otras formas de creación (Bourdieu, 1992).

¿Qué dificultades plantean estos problemas en el aula?

La ausencia de formación en análisis visual provoca que el receptor no pueda interpretar con profundidad las imágenes que consume y que reproduzca de manera acrítica estereotipos visuales, códigos de poder y narrativas dominantes (Dondis, 1973). La multiplicidad de capas semióticas requiere competencias específicas que rara vez se trabajan en clase, suele ser un ámbito estudiado en Historia del Arte; por lo que, los lenguajes visuales son profundamente contextuales, la interpretación depende de los conocimientos del estudiante, la cultura visual que tenga, el soporte técnico, el encuadre ideológico, etc. Esta complejidad puede llegar a frustrar a los estudiantes si no han sido formados anteriormente en ello (Kress y Van Leeuwen, 2006). Podemos hacer un paralelismo entre las palabras de Susan Sontag en su escrito *Sobre la Fotografía* (1973) pág. 39: *“En estas últimas décadas, la fotografía “comprometida” ha contribuido a adormecer la conciencia tanto como a despertarla”*; con las imágenes actuales, donde sin una formación crítica, la imagen puede conmover tanto como adormecer. Esto en el aula se traduce como una incapacidad de lectura y análisis crítico de imágenes artísticas o sociales que limita la posibilidad de generar pensamiento crítico y autónomo. La cultura visual, no es solo lo que vemos, sino cómo aprendemos a mirar (Mirzoeff, 2016). Sin educación visual, el alumnado queda atrapado en un régimen de imágenes que impone significados sin permitir su cuestionamiento.

Una de las dificultades más importantes que nos encontramos en el aula, es la ausencia de herramientas didácticas para analizar imágenes. Siempre se hacen análisis formales (línea, color, composición, etc) propios del modelo académico y de la historia del arte clásica. Pero este enfoque no es suficiente para abordar el arte contemporáneo y sus obras, ya que es tanto la desmaterialización del objeto artístico (Lippard, 1973) como la ampliación del campo artístico (Krauss, 1979). Las imágenes no se entienden por cómo se muestran, sino por cómo circulan, a quién interpelan, desde qué lugar de enunciación se producen (Rose, 2001). Se requiere por lo tanto, una mirada contextual, crítica e interdisciplinar. Además, centrándonos en el arte contemporáneo, el material educativo y recursos didácticos son escasos en comparación a otros períodos artísticos.

Tanto la cultura visual como el arte contemporáneo interpelan al estudiante desde la ambigüedad y la indeterminación (Bishop, 2012). El arte contemporáneo abre preguntas, fragmenta sentidos y desafía interpretaciones; entrando en conflicto con el modelo de enseñanza tradicional, que buscan respuestas claras (Rencière, 2004). Esto conlleva a los docentes a no introducir el arte contemporáneo por no encajar con los marcos pedagógicos y curriculares heredados. Algunos docentes presentan ciertas resistencias o miedos a la enseñanza del arte contemporáneo, evitando imágenes que no pueda “explicar”, en consecuencia se eligen obras “clásicas” por ser más seguras y conocidas; tienden a lecturas descriptivas y neutrales de las imágenes, y estos análisis visuales suelen hacerse como actividades accesorias o secundarias de una actividad mayor. Como afirma Fernando Hernández (2007), existe una desconfianza epistemológica hacia el arte actual, que se persigue como complejo, hermético o ideológicamente problemático. Esta percepción alimenta la distancia entre el sistema educativo y el sistema del arte; perdiendo así la

capacidad del arte para generar experiencia, pensamiento y subjetividad (Eisner, 2002). Además, los docentes acumulan cargas de trabajo al no estar al tanto de las novedades actuales y cuesta idear estrategias para incorporarlas en el aula. Esto genera la consecuencia en el alumnado de que haya una desconexión entre ellos y el contenido artístico contemporáneo, que se concibe como ajeno, elitista o irrelevante. Encontramos también una pasividad interpretativa, al no tener estrategias ni herramientas para construir un análisis crítico de manera autónoma, los estudiantes se limitan a repetir lo que hay que decir de una obra sin dejar espacio a la autorreflexión.

1.3. Objetivos, criterio seguido para la selección de experiencias y soluciones:

Encontrar buenas soluciones en el aula para estos problemas es un gran reto, pero conseguir una estrategia para solucionarlos conduce al alumnado a conseguir diferentes objetivos curriculares relevantes entre otras competencias, habilidades, conocimientos y actitudes que hemos ido observando a lo largo de este apartado. El objetivo es crear un proyecto de innovación aplicable dentro del marco legal y el currículo oficial, con el uso de metodologías activas que incluya el desarrollo de la alfabetización visual mediante el arte contemporáneo para así solucionar los problemas planteados en este trabajo.

¿Es posible llegar a una alfabetización visual completa?

Las imágenes están cargadas de cultura, ideología, subjetividad y contexto. Además, no existe una única forma de leer las imágenes, las interpretaciones varían según la experiencia personal, educación, cultura, el género, la clase social, etc. Por lo tanto, la alfabetización visual es una habilidad que se desarrolla, refina y adapta, está en constante cambio y evolución según el contexto social, histórico y cultural. Esta habilidad incluye la interpretación, comprensión, evaluación y creación de mensajes visuales para comunicar ideas de forma efectiva. Una alfabetización visual completa implicaría dominar todos los códigos visuales posibles, y eso es inalcanzable.

Lo que sí es posible es desarrollar una alfabetización visual crítica y consciente: con una mirada activa, deconstruida y reflexiva; identificando estrategias visuales (sesgos, ideologías, persuasiones, manipulaciones, etc), reconociendo el papel de nuestras propias miradas (qué vemos, qué ignoramos, cómo nos posicionamos, y preguntándonos el por qué de todo esto) y, por último, ser capaces de producir imágenes con intención crítica y comunicativa. Por lo tanto, la alfabetización visual es un proceso de desarrollo y no un estado. No se trata de reconocer imágenes u obras de arte, sino de reflexionar y desarrollar, a su vez, el pensamiento crítico.

¿Por qué es importante el desarrollo de la alfabetización visual?

Como hemos observado anteriormente en el trabajo, el mundo actual en el que vivimos está inmerso en una cultura visual que influye en cómo entendemos el mundo, cómo nos relacionamos, consumimos y construimos identidad. Vivimos en una sociedad visual donde las imágenes dominan la comunicación actual (redes sociales, televisión, cine, videojuegos, publicidad, etc.), no solamente construyen realidad y reflejan el mundo sino que lo interpretan, seleccionan y editan. La mayoría de mensajes que recibimos son visuales y no

verbales, por ese motivo, estar alfabetizado visualmente permite decodificar esos mensajes y no ser manipulados por ellos.

La alfabetización visual permite cuestionar las representaciones y ofrece miradas alternativas, identificando sesgos, manipulaciones o silencios. Además, con ella se desarrolla el pensamiento crítico, fomenta la creatividad y la expresión (aprender a crear imágenes permite comunicar ideas, emociones y posturas desde lo visual), empodera frente a la cultura digital (no siendo consumidores pasivos y acríticos), y por último, es transversal ya que incluye: historia, arte, filosofía, lengua, literatura, ciudadanía, etc. Por lo tanto, la alfabetización visual es una necesidad educativa, para crear ciudadanos críticos y comprometidos con la realidad que les rodea.

¿Qué tipo de herramientas o recursos pueden mejorar el desarrollo de la Alfabetización Visual?

En este trabajo se van a desarrollar una serie de experiencias de aprendizaje para que el alumnado empiece a desenvolver la alfabetización visual. Como hemos mencionado anteriormente, estas experiencias no aseguran un desarrollo completo de la alfabetización visual, ya que se trata de un proceso y habilidad en constante cambio y evolución. Sin embargo, otorgarán una serie de herramientas y recursos que permitan al alumnado iniciar un camino consciente hacia la interpretación crítica de las imágenes, desarrollar una mirada deconstruida, atenta y activa frente al entorno visual que habita. Estas experiencias servirán como punto de partida para cuestionar los discursos visuales dominantes, reconocer los propios sesgos perceptivos y fomentar una actitud reflexiva frente al consumo y la producción de imágenes.

Los criterios seguidos para la selección de experiencias, y que todas tendrán en común, es que parten de la necesidad de promover una educación crítica de la mirada. Debemos descolonizar la mirada para poder ver más allá de los códigos visuales impuestos por el patriarcado, el racismo o el capitalismo global (Hooks, 1981). Trabajar el análisis y la alfabetización visual hará que los alumnos construyan un pensamiento visual informado, contextualizado, crítico y reflexivo de la realidad que le rodea. Se desarrollará la interpretación crítica a través del debate y análisis de obras, articulando así la experiencia estética y la vivencia personal del alumnado. Las experiencias de aprendizaje están diseñadas para que los/as estudiantes participen activamente y sean los protagonistas de su propio aprendizaje, a través de actividades indagatorias y problematizadas para evitar un aprendizaje basado en la reproducción y en la memorización; y favorecer así la autonomía y motivación. Los análisis visuales se relacionarán con el contexto histórico, cultural y simbólico en el que se producen y circulan, fortaleciendo el enfoque interdisciplinar y favoreciendo la comprensión crítica del presente. De este modo, el análisis visual dejará de ser un accesorio de la materia y pasará a convertirse en una herramienta fundamental para formar ciudadanos/as visualmente alfabetizados, críticos y posicionados en el mundo que habitan.

Además, todas las experiencias de aprendizaje se harán mediante el trabajo del arte contemporáneo. Por lo tanto, no lo encontraremos como un problema pedagógico o didáctico que se queda al margen del currículo o los contenidos, sino que lo tratamos como la solución al problema principal de este trabajo, que engloba a todos los criterios seguidos y

seleccionados para el desarrollo de las experiencias y la consecución así de las habilidades, recursos y herramientas para la alfabetización visual.

El arte contemporáneo ofrece temas, formatos y lenguajes cercanos a la experiencia vital del alumnado (memes, videoclips, videojuegos, etc), además de ofrecer nuevos referentes artísticos, vinculado a su realidad y dándoles herramientas para comunicarse con su entorno, situarse en él o ante él, mejorando su búsqueda de identidad. Permite entonces que el alumnado se identifique, posicione y se cuestione. Además, los artistas actuales trabajan tanto ideas de la sociedad contemporánea como ideas históricas, favoreciendo tanto a los docentes como a los/as estudiantes de hacer conexiones y fomentar el aprendizaje interdisciplinar y pensamiento crítico. Se abordan problemáticas sociales, políticas y personales (identidad, género, migración, violencia, memoria, etc) donde las imágenes dialogan con códigos visuales del mundo actual (publicidad, redes sociales, estética digital, etc). Exige un tipo de enseñanza que no se basa en la memorización ni en el juicio estético normativo, sino en la experiencia, la reflexión y la apertura al conflicto; obliga a formular hipótesis interpretativas, investigar referencias y a debatir significados posibles; por lo que el sentido se construye colectiva y críticamente.

Muchas veces se asume erróneamente que el arte contemporáneo es inteligible para el alumnado. Esta idea parte de una visión elitista del arte, pero los estudios de Fernando Hernández y Sancho (2016), muestran cómo el alumnado puede establecer conexiones significativas con el arte actual si se le ofrecen herramientas adecuadas y se parte de su mundo visual, emocional y simbólico. El problema, entonces, no está en la incomprensibilidad del arte, sino en la falta de mediación pedagógica. Trabajar el arte contemporáneo no es explicar obras, sino generar contextos de diálogo, experimentación y construcción de sentido, que exige al docente de mediador, pasar del contenido a la experiencia y de dejar de dar tanta importancia al producto y dársela al proceso. Eisner (2002) propone superar el modelo productivista por una educación artística orientada al pensamiento visual, que permita analizar las imágenes del entorno (artísticas y no artísticas) como vehículos de poder, ideología, género o clase. Por lo tanto, las experiencias presentadas incluirán todo esto, romperán los esquemas tradicionales, promoviendo la participación y la producción de nuevas interpretaciones, deconstruyendo estereotipos y visiones hegemónicas, cuestionando cánones de belleza, técnica y representación; invitando a leer y observar más allá de la apariencia formal; visibilizando lo marginal, lo silenciado, lo corporal, lo afectivo o lo disidente. Se activarán así procesos de observación, interpretación y reflexión, es decir, alfabetización visual crítica.

2. Presentación de las experiencias de aprendizaje:

Los recursos y cuadernos de actividades de las experiencias se encuentran en el Anexo.

2.1. Experiencia 1: ¿Puedes leer el tiempo con los ojos?

Síntesis
Se reparten a cada alumno/a 1 o 2 obras de arte. Completarán unas fichas a partir del ejercicio Veo-Pienso-Me pregunto¹ donde se introducirán al análisis visual de imágenes. A continuación, saldrán a la pizarra a tratar de ubicarlas en el eje cronológico justificando el por qué. Cuando todos los estudiantes hayan colocado su obra se permitirá el diálogo sobre el resultado y se replantearán las ubicaciones de las obras a otra posición mediante preguntas. Al finalizar, se mostrará la ubicación correcta de cada una, dando alguna corrección puntual. Se podrá utilizar la herramienta de Google Arts.
Objetivos y Resultados de aprendizaje
En esta experiencia de introducción se pretende fomentar en el alumnado la motivación, el interés y la curiosidad por el arte. Pretende la iniciación y el desarrollo de la capacidad de observación, análisis e interpretación visual de las obras desde una perspectiva crítica y contextualizada, identificando algunos elementos formales, técnicos y temáticos que caracterizan estilísticamente a las diferentes obras o movimientos a través de la comparación. Además, se pretende que observen la evolución del arte en el tiempo de manera general y fomentar el pensamiento crítico y la argumentación oral. Los resultados de aprendizaje son: - Desarrollar una mirada activa que permita interpretar obras como productos culturales vinculados a un tiempo, sociedad y una visión del mundo. - Adquirir herramientas básicas para establecer relaciones entre la forma artística y el contexto histórico. - Desarrollar la capacidad de formular preguntas significativas sobre las imágenes. - Justificar sus decisiones de forma razonada, intentando utilizar un vocabulario preciso. - Participar, dialogar y escuchar de forma activa aprendiendo entre iguales, respetando y permitiendo el contraste de interpretaciones para ampliar los diferentes puntos de vista.
Defensa de la actividad en relación con el problema planteado
Esta experiencia da respuesta a uno de los principales desafíos de este trabajo, iniciar al alumnado en el análisis visual y su relación con el contexto histórico a partir de las obras de arte. Se trasciende la enseñanza centrada en la memorización de estilos, fechas y artistas y se fomenta en su lugar, una experiencia activa y reflexiva; siendo el alumnado protagonista de su propio aprendizaje y el docente como guía. Además, propone una dinámica en el que las imágenes se presentan sin orden aparente, sin etiquetas ni explicaciones previas, para que sea el alumnado el que inicie ese proceso de análisis e interpretación desde lo que observa, piensa y se pregunta. Se rompe así esa tendencia de enseñar la historia del arte basada en unos cánones estilísticos, eurocéntricos y con unos juicios estéticos cerrados. La metodología utilizada “Veo-Pienso-Me pregunto” permite una construcción progresiva

¹ Veo-Pienso-Me pregunto: Es una rutina de análisis visual donde el estudiante, frente a una imagen anota lo que ve de manera objetiva, sin interpretaciones, las ideas que le sugiere dicha imagen y las preguntas que le vengan a la cabeza.

de análisis crítico de las imágenes, dando al alumnado herramientas para interpretar desde una perspectiva personal y reflexiva. El análisis visual no es una habilidad natural o espontánea, el entorno debe favorecer la escucha, la duda y el intercambio. Esta actividad permite construir el conocimiento de manera colectiva a partir de la experiencia compartida en el aula. Genera un espacio de experimentación y diálogo, en el que el error o la incertidumbre no se penaliza, sino que se valoran como puntos de partida para el diálogo, la reflexión, el ejercicio y el aprendizaje.

El uso de una línea cronológica física, construida colectivamente, permite introducir la noción de temporalidad de forma visual y tangible, haciendo que el paso del tiempo, la evolución artística y los cambios y continuidades sean algo que se ve y se experimenta, no que se memoriza. En este proceso, se desarrolla tanto el pensamiento crítico como la comunicación (dos pilares fundamentales para la alfabetización visual) ya que los alumnos deben justificar y argumentar el por qué sitúan las obras en un lugar u otro. Además, deben identificar elementos estilísticos, iconográficos, técnicos, formales, temáticos e intentar vincularlos con los contextos históricos, por lo que, activan conocimientos previos y establecen relaciones.

El docente está como mediador, observando, escuchando y lanzando preguntas que acompañen a los estudiantes en sus indagaciones. La selección de imágenes no debe limitarse a las obras históricamente tradicionales y reconocidas, podemos incluir arte decolonial, producciones de mujeres artistas, obras no occidentales, etc; de modo que empiecen a deconstruir los códigos visuales dominantes impuestos por el patriarcado, racismo o capitalismo global. Esto es esencial para que el alumnado se enfrente a imágenes que les invite a interpretarlas sin prejuicios, fomentando una actitud reflexiva y construyendo un pensamiento visual crítico. Por lo tanto, la experiencia estética del alumnado no es impuesta ni dirigida, sino compartida en el aula y conversada con sus iguales. Desarrollan así la empatía y la multiperspectiva; esto es clave para romper con la idea de que el arte tiene solo “respuestas correctas”, además, introducimos el conflicto, la incertidumbre y la duda como motores de pensamiento.

Por último, esta propuesta otorga más relevancia al proceso que al producto final, no se busca llegar a la línea cronológica perfecta, ni que cada alumno acierte con la colocación exacta de las obras, sino que cada paso en el análisis contribuya a una mejora en su capacidad de observación, reflexión crítica, relación de ideas, etc; de las imágenes.

En conclusión, con esta actividad se ofrece una herramienta didáctica activa y significativa, que permite al alumnado iniciarse en el análisis visual en relación al contexto histórico, desmontar los prejuicios que tengan sobre el arte, generar entornos de diálogo y experiencia estética cuestionando los códigos visuales dominantes; donde lo que importa no es saber de arte sino aprender a mirar y aprender a pensar con y sobre las imágenes.

2.2. Experiencia 2: ¿Ves lo que ves o lo que crees ver?

Síntesis

A partir de la metodología Jigsaw y Enfoque² se repartirá a cada grupo un fragmento de la obra de *Romper el cánon* (2021) de Marina Vargas y *Pomegranate Medusa* (2024) de Dana Sherwood. Por grupos deberán responder a unas fichas realizando un análisis visual de lo que observan en el fragmento (Veo-Pienso-Me pregunto). A continuación, se proyectarán progresivamente los distintos fragmentos de la obra y cada grupo expondrá brevemente los resultados de su análisis. Por último, se desvela la obra original y con lo comentado por el resto de grupos, deberán responder a la pregunta de ¿Qué crees que quiere transmitir la artista con esta obra? y ¿Qué temas o conflictos crees que está tratando?. Se hará una reflexión final en común de si era lo que se esperaban, si han acertado o no, qué les ha sorprendido, que elementos visuales les ha llamado la atención, cómo les hace sentir la obra, etc. Además, se contextualizará de manera breve con la biografía y obra de las autoras.

Objetivos y Resultados de aprendizaje

El objetivo de esta experiencia es desarrollar el alfabetismo visual mediante el análisis guiado y progresivo de obras de arte contemporáneas, abordando nuevos referentes con una perspectiva crítica. Se intentará romper prejuicios del arte contemporáneo mostrando su potencial simbólico, comunicativo y social; y se intentará deconstruir la mirada, códigos visuales y estéticos tradicionales y cargados por el patriarcado. Se pretende que se establezcan conexiones mediante el análisis visual y se relacione con su contexto histórico y la realidad del alumnado. Se estimula la formulación de hipótesis, preguntas e interpretaciones personales con las metodologías de Enfocar y Veo-Pienso-Me pregunto, además de fomentar el trabajo cooperativo y la construcción colectiva del conocimiento mediante el Jigsaw. Se fomentan así las habilidades comunicativas y de síntesis, la empatía, la sensibilidad estética y la reflexión crítica de obras que abordan temas identitarios, de género y sociopolíticos.

Los resultados de aprendizaje son:

- Observar e identificar elementos visuales (forma, color, composición, símbolos, gestos, materiales, etc) de las obras.
- Formular hipótesis interpretativas a partir de fragmentos de una obra contemporánea.
- Relacionar los elementos visuales con posibles significados simbólicos, emocionales y contextuales.
- Conectar elementos visuales con contextos sociales, históricos y culturales.
- Conectar la obra con temas actuales o personales, identificando emociones, conflictos o valores que interpelen al estudiante directamente.
- Expresar oralmente ideas de forma clara, argumentada y respetuosa, intentando utilizar un vocabulario específico del análisis visual.
- Reconocer el valor expresivo y comunicativo del arte contemporáneo, como vehículo de crítica, memoria y construcción identitaria.
- Valorar la diversidad de interpretaciones posibles en el arte, respetando y escuchando a los demás grupos.
- Interpretar la intención comunicativa de la artista, revisando y ajustando las hipótesis iniciales a partir del visionado completo de la obra y la escucha del resto de grupos.

² Enfoque: Es una rutina de análisis visual donde se empieza mostrando un fragmento de una imagen, dando tiempo a observar y proponer hipótesis sobre la temática general. Se revelan de forma progresiva nuevos fragmentos para ir compartiendo ideas sobre la obra final. Las hipótesis pueden ir variando a medida que se desvelan partes mayores.

Defensa de la actividad en relación con el problema planteado

Esta experiencia responde a diferentes problemas planteados en el trabajo. Se desarrollan habilidades de pensamiento visual, reflexión crítica y construcción compartida del conocimiento.

En primer lugar, mediante las metodologías de Jigsaw, Enfoque y Veo-Pienso-Me pregunto; se intenta solucionar el problema de analfabetismo visual y las dificultades para realizar análisis visuales en profundidad. Los estudiantes se enfrentan activamente a fragmentos de obras contemporáneas de dos artistas mujeres actuales, sin tener acceso inmediato a la obra completa. Con esta estrategia se busca, ralentizar la mirada y centrarse en los detalles, dar espacio a la observación y al análisis. Esto contrarresta la actitud superficial y pasiva con la que muchas veces se abordan las imágenes. Además, al mostrar solo fragmentos, se estimula la formulación de hipótesis sobre el contenido total de la imagen. Esto activa la imaginación, la capacidad de anticipación y el pensamiento inferencial que son claves para el desarrollo del pensamiento abstracto. Se fomenta la curiosidad y el deseo de descubrir, por el hecho de ir revelando poco a poco la imagen, manteniendo al alumnado motivado y comprometido, por lo que se activa un aprendizaje basado en el deseo de saber más que en una obligación de memorizar.

Además, cada grupo al aportar una pieza del puzle o de la obra, les obliga al resto a observar, argumentar sus ideas y escuchar a los demás para poder seguir reflexionando sobre la posible obra final. En lugar de proponer una lectura única o una corrección canónica, en esta actividad a medida que se van mostrando nuevos fragmentos, las hipótesis iniciales pueden confirmarse, matizarse o descartarse, por lo tanto, se explora desde el error, la incertidumbre y la subjetividad; favoreciendo una actitud flexible, crítica y abierta al cambio, alejándose de los modelos tradicionales de memorización de estilos, fechas y nombres. Se deja de lado el resultado final ya que no se evalúa si el alumnado acierta su interpretación, sino que se prioriza el proceso de aprendizaje y de si el alumnado es capaz de observar con atención, generar preguntas, justificar sus hipótesis y dialogar. Esto con la incorporación de obras contemporáneas, donde el significado no suele ser evidente, se convierte en una oportunidad para ejercitar el pensamiento crítico, la empatía, la capacidad de conectar entre el sujeto y la imagen.

Se genera significado desde su mirada y experiencia, haciendo que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje, promoviendo el diálogo entre iguales y el intercambio de interpretaciones y puntos de vista, reconociendo la diversidad de miradas. Además, realizan asociaciones personales, aprenden a traducir imágenes en palabras desarrollando habilidades lingüísticas clave como la descripción, la interpretación, la argumentación y la relación con contextos culturales, históricos y personales.

En segundo lugar, la elección de las obras no es casual, ambas artistas permiten introducir referentes femeninos actuales que trabajan desde el símbolo, el cuerpo, la historia y la mitología para plantear conflictos contemporáneos en torno a la identidad, el poder, la feminidad o la herencia cultural. Su inclusión responde a ampliar los referentes artísticos, romper con los prejuicios sobre el arte contemporáneo y ofrecer imágenes que conecten con los intereses del alumnado. Además, se intenta deconstruir la mirada, los códigos visuales y estéticos dominantes impuestos por el patriarcado. En *Romper el Canon* con el propio título sugiere la lucha contra las jerarquías académicas, patriarcales y coloniales. Marina no solamente cuestiona el canon, sino que lo rompe desde una posición activa y visualmente potente. Invita además a hacerse preguntas sobre el cuerpo o el género, mostrando que todos los cuerpos son válidos. En la obra de Dana Sherwood, *Pomegranate Medusa* (2024) es buena para conectar con el arte clásico como pide el currículo, en este caso con la figura mitológica de Medusa, deconstruyendo su carga

simbólica e introduciendo una relectura que invita a observarla cómo una mujer empoderada, símbolo de vida, de feminidad y de deseo. Cuestiona también cómo la historia del arte ha construido representaciones del cuerpo femenino y leer críticamente símbolos (como la serpiente) que han sido cargados culturalmente desde el patriarcado.

Por último, el papel del docente no es de transmisor de información, sino como guía y generador de unas condiciones para que los estudiantes se enfrenten al reto de leer las imágenes con una mirada abierta, sin expectativas cerradas ni respuestas únicas.

En conclusión, esta actividad propone una herramienta de aprendizaje para mejorar el análisis visual y su relación con el mensaje, fomentando la participación activa del alumnado. Pretende desmontar los prejuicios que tengan sobre el arte, generando entornos de diálogo y experiencia estética cuestionando los códigos visuales dominantes, donde lo que importa no es saber de arte sino aprender a mirar y aprender a pensar con y sobre las imágenes.

2.3. Experiencia 3: Del ojo al titular.

Síntesis

Se reparten a cada pareja una ficha con 4 imágenes que deberán observar y analizar. De cada imagen deberán escribir un título para la obra y un titular breve (1 o 2 frases) que pudiera aparecer en el periódico acompañando esa imagen. Deben transmitir la idea o el mensaje principal que expresa esa imagen. Además, deberán justificar el motivo de su elección. Al finalizar, se hace una puesta en común de cada obra con el resto de la clase. Se propone una votación para escoger el titular y el título que mejor represente la imagen. Se pueden lanzar preguntas de cuáles son las imágenes más impactantes o provocadoras, cómo las imágenes pueden generar ideas tan distintas, etc. Además, se revelarán los títulos originales de las obras para observar si se han acercado al título y a lo que quiere transmitir la obra. Se hará una reflexión final.

Objetivos y Resultados de aprendizaje

Con esta experiencia se pretende iniciar al alumnado en el análisis visual de obras de arte contemporáneo mediante la observación, la descripción, interpretación y síntesis. Se pretende que desarrollen la capacidad de traducir imágenes en lenguaje verbal mediante la creación de titulares que expresen la idea principal de la obra. Se intentará seguir deconstruyendo los prejuicios del arte contemporáneo promoviendo la mirada crítica alejada del juicio estético normativo y relacionando la obra con su contexto histórico, social o simbólico. Se darán a conocer nuevos artistas contemporáneos. Además, se fomentará el diálogo, la escucha y participación activa, la construcción colectiva del aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje son:

- Observar, describir e interpretar los elementos visuales de una imagen.
- Sintetizar el contenido visual en una frase breve y significativa, extrayendo el mensaje central de la obra.
- Formular titulares sintetizando y extrayendo el mensaje central de la obra.
- Justificar sus decisiones de forma razonada, intentando utilizar un vocabulario preciso.
- Comparar interpretaciones y reflexionar sobre el proceso de análisis y comprensión visual.
- Participar, dialogar y escuchar de forma activa aprendiendo entre iguales, respetando y permitiendo el contraste de interpretaciones para ampliar los diferentes puntos de vista

y desarrollar el pensamiento crítico.

- Reconocer que el arte contemporáneo puede generar preguntas, conflicto y reflexión.

Defensa de la actividad en relación con el problema planteado

Esta experiencia da respuesta a diferentes problemáticas tratadas en el trabajo. En primer lugar, trata de que el alumnado empiece a desarrollar la alfabetización visual analizando estas imágenes e intentando crear un título y un titular periodístico. Esto no solamente implica observar y describir, sino que también interpretar, sintetizar, abstraer y traducir visualmente un mensaje a un formato verbal, algo que tradicionalmente se presenta como una dificultad didáctica considerable (el paso de lo visual a lo verbal). En este proceso, se desarrolla tanto el pensamiento crítico como la comunicación (dos pilares fundamentales para la alfabetización visual) ya que los alumnos deben justificar y argumentar el porqué de sus elecciones.

La actividad convierte este paso de lo visual a lo verbal en el núcleo de la experiencia de aprendizaje a través de una dinámica cooperativa, no reproductiva y que fomenta la creatividad. Otro aspecto fundamental y en relación a esto, es el cambio de enfoque pedagógico, no centrado en el producto final sino en el proceso. El objetivo no es alcanzar una respuesta correcta o coincidente con la intención del autor, sino observar las diferentes miradas, interacciones e interpretaciones que nos sugieren las imágenes. Genera un espacio de experimentación y diálogo, en el que el error o la incertidumbre no se penaliza, sino que se valoran como puntos de partida para el diálogo, la reflexión, el ejercicio y el aprendizaje. Además, el docente se encuentra como guía y no como transmisor de información, puede lanzar preguntas que inviten a la reflexión y a la indagación del alumnado.

En segundo lugar, se introducen obras contemporáneas de manera accesible y motivadora, invitando al alumnado a posicionarse como productores de significado en vez de ser meros receptores. Asimismo, la elección de las imágenes no es aleatoria, responde a un criterio tanto artístico como social, ya que las obras seleccionadas abordan de manera crítica temas relacionados con la realidad del alumnado como la identidad, el cuerpo, la violencia o los dispositivos de poder visual, lo cual, permite poner en evidencia cómo el arte puede servir como herramienta para cuestionar los códigos visuales impuestos por el patriarcado, el racismo o el capitalismo global. Las obras son:

- *Romper el canon* (2021) de Marina Vargas: Esta obra cuestiona las normas clásicas de la representación en el arte occidental, visibilizando discursos contemporáneos sobre el cuerpo, la identidad y el género. Marina subvierte el canon hegemónico y patriarcal de belleza y representación. Por lo que invita a los estudiantes a reflexionar sobre cómo los cánones estéticos son construcciones culturales e históricos y no verdades universales; la deconstrucción del canon y la crítica feminista en el arte.
- *Evermust* (2017) de Zoya Falkova: Trabaja el cuerpo femenino desde una estética simbólica y provocadora. El cuerpo aparece resignificado, con una fuerte carga emocional y conceptual que obliga al estudiante a confrontar diferentes lecturas visuales. Permite introducir cuestiones de género, control corporal y una mirada feminista crítica en el arte.
- *Smiling Copper* (2003) de Banksy: Esta obra pone en crisis la relación entre poder, violencia y representación, jugando con el contraste entre apariencia e intención, ideal para analizar códigos de poder visual. Abre debates sobre la autoridad, el control social, el uso de la ironía visual como herramienta crítica, etc.
- *Your Body is a Battleground* (1989) de Barbara Kruger: Es una obra clave para trabajar el arte feminista, utilizando un lenguaje gráfico de los medios de comunicación. Su mensaje es contundente sobre el cuerpo de la mujer como un

campo de batalla donde se disputan los discursos sociales, políticos y culturales. Es clave para abordar temas como los derechos reproductivos, los estereotipos de género, los medios de comunicación y la manipulación visual.

Se promueve entonces una experiencia significativa que permite al alumnado reconocer que el arte contemporáneo no solamente puede ser comprendido, sino también sentido, discutido y apropiado desde su realidad y vivencia personal. Esta integración de lo emocional y cognitivo resulta clave para superar esa desconexión habitual entre el contenido artístico y los intereses del alumnado, contribuyendo a su búsqueda de identidad y a la formación de una ciudadanía visualmente alfabetizada y crítica.

Por último, la votación y la puesta en común permiten la multiperspectiva y el pensamiento crítico, se reflexiona sobre el contenido de las imágenes y de las distintas reacciones, asociaciones o lecturas que se pueden dar. Esto refuerza el aprendizaje entre iguales, promueve la escucha y participación activa, sitúa la experiencia estética como subjetiva y abierta, exigiendo tanto sensibilidad como argumentación. Por lo tanto, esta propuesta ofrece un formato replicable, flexible y de bajo coste que facilita la incorporación real y sostenida del arte actual en el aula. Constituye una apuesta por otro modo de enseñar el arte, que parte desde la mirada, pasando por la palabra y desembocando en la reflexión compartida sobre el mundo que habitamos. Además, invita a los estudiantes a conocer nuevos referentes artísticos.

2.4. Experiencia 4: Las polémicas tomando forma.

Síntesis

Se reparte a cada alumno un fragmento de prensa, cartas de directores, críticas o un testimonio histórico sobre una obra de arte polémica. El texto debe incluir reacciones emocionales y sociales, y si es posible, omitir las descripciones detalladas de esas obras. El alumno debe leer el fragmento para imaginarse la obra y representarla (dibujar y pintar) en la aplicación TuxPaint. Cada alumno expone su representación de forma breve al resto de la clase, y a continuación, se muestran las obras de arte reales. Se lanzan una serie de preguntas para la reflexión sobre las obras y los temas que tratan.

Objetivos y Resultados de aprendizaje

Mediante el análisis crítico de textos se pretende fomentar la alfabetización visual comprendiendo cómo las imágenes pueden provocar diferentes reacciones según el contexto. Se pretende estimular la creatividad, la imaginación y el pensamiento abstracto del alumnado, transformando descripciones textuales en representaciones visuales. Se pretende que relacionen el arte con su contexto histórico, social y cultural identificando los factores que lo hacen transgresor o provocador. Por último, se promueve la participación activa del alumnado favoreciendo la reflexión personal y el diálogo grupal sobre diferentes temas del arte.

Los resultados de aprendizaje son:

- Analizar críticamente textos sobre obras de arte, identificando los elementos del lenguaje que expresan juicios de valor.
- Interpretar el contenido del texto sobre la obra para construir una imagen mental a partir de pistas contextuales y emocionales.
- Crear una representación visual basada en una interpretación subjetiva de un texto.
- Comparar la propia creación con el resto de compañeros y con la obra real, viendo

similitudes y diferencias. - Relacionar la obra de arte con su contexto social, político o cultural, explicando por qué pudo generar polémica en su momento. - Argumentar diferentes puntos de vista sobre la función del arte, la censura o las provocaciones artísticas del arte contemporáneo. - Valorar el papel del arte contemporáneo como medio de expresión personal y social, desarrollando una opinión crítica y respetuosa.
Defensa de la actividad en relación con el problema planteado La experiencia responde a los principales problemas planteados en este trabajo. En primer lugar, a diferencia de las experiencias propuestas anteriormente que pasaban de lo visual a lo textual, esta empieza por un análisis textual y su conversión a lo visual mediante el uso del análisis, la interpretación y la creación. Se desarrolla el pensamiento crítico, visual y abstracto ya que invita al alumnado a leer un texto polémico y procesar la información verbal interpretando los significados explícitos e implícitos, imaginar una obra de arte que no han visto creando una imagen mental en base a esa información, dibujar y luego confrontarla con la realidad; activando operaciones cognitivas complejas como la inferencia y la simbolización, la visualización mental a partir de pistas verbales, traducir un texto a lo visual, la capacidad de reinterpretación tras la comparación con la obra real y la argumentación de sus ideas. Mejora la comprensión lectora y pensar en términos espaciales desarrollando así la inteligencia espacial. Además, desarrollan habilidades de lectura e interpretación crítica de imágenes, pensamiento abstracto y capacidad de síntesis visual. El alumnado no copia ni reproduce, interpreta activamente el texto tomando decisiones, desde su experiencia, referencias y sensibilidad, dando valor al proceso no más que al resultado final. La incorporación del arte contemporáneo permite que los alumnos/as reaccionen abiertamente a estas obras (confusión, rechazo, ira, risa, empatía, etc), dejando espacio para el diálogo interpretativo, mostrando cómo el arte actual está comprometido con hechos del presente. Esta conexión del arte con su contexto histórico y social permite al alumnado realizar análisis visuales más profundos, leyendo el arte como documento, testimonio y entender que no es algo ajeno a su realidad, sino que lo construye y lo critica. Esta propuesta se hace a partir de una selección de obras polémicas de arte contemporáneo ya que rompen la indiferencia habitual del alumnado ante el arte, despiertan emociones y opiniones diversas que le obligan a dudar, posicionarse y argumentar, activando así el pensamiento crítico y la reflexión profunda. Se rompen prejuicios o las ideas prefijadas de que el arte es bonito, o el arte contemporáneo es difícil de entender, entre otras comentadas en este trabajo. Estas obras polémicas subvierten esos marcos mentales y obligan a deconstruir, ampliando así la idea de arte y hacerla más diversa, abierta y cercana. Además, permite trabajar desde la experiencia y no desde la memorización, exigiendo interpretación, contextualización, relación de lo visual y lo simbólico y explorando el proceso artístico. También, se presentan múltiples lecturas (multiperspectiva), sin respuestas cerradas, invitando al juicio, a la duda, al diálogo, al error. La selección de obras es importante para la relación con el contexto histórico y para reflexionar posteriormente de diferentes temas artísticos, culturales, sociales e históricos. Por ejemplo, <i>Face 2 Face</i> (2007) de JR y Marco Barrebi no es solamente una obra artística polémica y provocadora, sino que va más allá de lo estético, es una intervención directa en el espacio público con una fuerte dimensión política y social. Permite relacionar el arte con conflictos reales del mundo actual, como es la guerra de Israel y Palestina desde una perspectiva humanista, reflexionar sobre fronteras, prejuicios, identidades y convivencia. La obra juega con lo que vemos y lo que creemos ver, al mostrar imágenes

de dos supuestos “enemigos” que parecen idénticos, desmonta estereotipos visuales y denuncia la artificialidad de ciertas divisiones ideológicas.

La obra de *My Bed* (1998) de Tracey Emin desafía las nociones tradicionales del arte como belleza (lo bonito y decorativo), técnica o representación noble. Provoca reacciones auténticas desde el rechazo hasta la curiosidad, planteando el debate de qué puede ser arte y quién lo decide. Se trabaja un análisis visual profundo y simbólico tratando temas incluso psicológicos como la intimidad, la depresión, la ruptura, la vulnerabilidad, la sexualidad o los traumas; permitiendo interpretar el espacio y los objetos cotidianos yendo más allá de lo literal y desarrollar el pensamiento abstracto. Además, con esta obra incluimos mujeres artistas contemporáneas ampliando referentes, con una Tracey que expresa sin filtro su fragilidad, dolor, deseo y caos; no es una mujer representada desde la mirada masculina sino que toma acción sobre ella misma, rompiendo así la imagen de la mujer como musa o figura idealizada, siendo ahora artista. Por lo tanto, tiene mucha relación con la realidad adolescente, su búsqueda de identidad y autoestima, tratando temas como el cuerpo, las emociones, la salud mental, etc.

La *Torre Eiffel* (1889) es un icono universal, pero que cuando se proyectó y construyó fue duramente criticada. Esto puede motivar al alumnado porque es un símbolo que reconoce y les puede sorprender esta polémica. Se relaciona con hechos históricos que han estudiado como el avance industrial, la revolución francesa y el uso del hierro como nuevo material de ingeniería, y en este caso, como nuevo lenguaje visual. Fomenta la empatía histórica y la multiperspectiva al imaginarse y comparar las opiniones de la época con las actuales sobre la obra; desarrollando la capacidad de entender el arte desde su contexto y no desde nuestros gustos actuales. Se pueden tratar temas como el rechazo o miedo a lo nuevo o al cambio, además, enseñamos a mirar con nuevos ojos algo que aparentemente ya sabían, con una mirada activa y deconstruyendo imágenes estereotipadas.

En segundo lugar, sitúa al alumnado en el centro de la actividad como sujeto activo de su propio aprendizaje, siendo que no es una actividad para memorizar o acertar, sino para imaginar, dialogar, construir, tomar decisiones interpretativas y creativas, expresar su punto de vista sin miedo al error, comparar sus ideas con la de los compañeros/as y con la obra real y vivir el arte como una experiencia y no como un contenido cerrado. Además, el hecho de desvelar la obra al final les mantiene interesados y motivados.

El dibujo no se evalúa como producto estético, sino como forma de pensamiento visual. El error forma parte del aprendizaje y como indicador de interpretación activa. Durante la comparación con la obra real, no se trata de ver quién ha acertado o quién se ha acercado más, sino para replantearse cómo y por qué lo imaginamos así. Reflexionar sobre lo que se omitió, lo que malinterpretó, etc.

2.5. Experiencia 5: ¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Síntesis

Primero, individualmente deberán responder sobre qué piensan de la figura de Medusa y la dibujarán en Tux Paint. Se leerán unos fragmentos de distintas épocas históricas sobre Medusa y se responderán unas preguntas de reflexión. A continuación, con la metodología Jigsaw a cada grupo de 3-4 personas se le dan dos imágenes para trabajar sobre la representación de Medusa en el arte. Después, en unas fichas, se hará un análisis visual mediante la rutina Veo-Pienso-Me pregunto; y también se hará un análisis

comparativo mediante la rutina Compara y Contrasta³. Seguidamente, cada grupo saldrá a exponer sus análisis en la pizarra y entre todos/as se intentarán ubicar las imágenes en un eje cronológico proyectado en la pizarra dando su justificación. Por último, se lanzarán preguntas de reflexión sobre el cambio y continuidad de Medusa en el arte y a lo largo de la historia. Para concluir la actividad, volverán a responder sobre qué piensan ahora de la figura de Medusa y observar si ha cambiado su concepción sobre ella. La volverán a dibujar en TuxPaint.

Objetivos y Resultados de aprendizaje

El objetivo de esta experiencia es desarrollar el alfabetismo visual, identificando iconografías, comparando y contrastando sus diferentes representaciones artísticas. Se pretende analizar el cambio y continuidad observando cómo varían los símbolos, estilos y mensajes según el contexto histórico y cultural. Se relaciona la obra con su contexto histórico, social y cultural reconociendo cómo influyen los valores y creencias de cada época. Se fomenta la interpretación crítica y la reflexión personal, mejorando la expresión oral y escrita, promoviendo el pensamiento crítico y autónomo y desarrollando una mirada crítica hacia las imágenes, cuestionando estereotipos, narrativas visuales y símbolos.

Los resultados de aprendizaje son:

- Identificar y describir los elementos visuales como la forma, composición, materiales, símbolos, expresión, postura, técnica y color de las diferentes obras.
- Relacionar los elementos visuales con posibles significados simbólicos, emocionales y contextuales.
- Establecer semejanzas y diferencias entre las diferentes representaciones de Medusa.
- Conectar elementos visuales con contextos sociales, históricos y culturales; reconociendo cómo el contexto influye en la forma en la que se representa un personaje mítico.
- Conectar las obras con temas actuales o personales, identificando emociones, conflictos o valores que interpelen al estudiante directamente.
- Expresar oralmente ideas de forma clara, argumentada y respetuosa, intentando utilizar un vocabulario específico del análisis visual.
- Interpretar la intención comunicativa de los artistas en las diferentes obras para reconocer el valor expresivo y comunicativo del arte contemporáneo, como vehículo de crítica, memoria y construcción identitaria.

Defensa de la actividad en relación con el problema planteado

Esta experiencia da respuesta a diferentes problemáticas tratadas en el trabajo. En primer lugar, preguntar antes y después de la actividad sobre la figura de Medusa, activa conocimientos previos y creencias iniciales, explorando estereotipos, ideas heredadas o visiones simplificadas. Permite así detectar prejuicios y puntos de partida limitados por la visión masculina y simplificada del mito (Medusa como amenaza, como monstruo, malvada, villana, etc.). Hacer visible esa mirada inicial prepara el terreno para cuestionarla y deconstruirla críticamente durante la actividad. Además, permite comparar la evolución del pensamiento y el impacto real de la experiencia.

Seguidamente, mediante las rutinas de análisis Veo-Pienso-Me pregunto se fomenta el análisis visual crítico para iniciarse en la observación, descripción, interpretación y

³ Compara y Contrasta: Es una rutina de análisis visual para que el alumno/a desarrolle las habilidades necesarias para analizar imágenes críticamente y en profundidad. Se trata de examinar varias imágenes relacionadas con el fin de poner atención en los atributos que las hacen similares o diferentes. Adquiriendo este hábito, cada vez alcanzan mayor grado de reflexión crítica.

reflexión inicial de las obras. A continuación, mediante la rutina Comparar y Contrastar el alumno/a observa con atención, identificando patrones, detalles, similitudes y diferencias. No se trata de memorizar ni de reproducir sino de analizar críticamente la información. Se activan conocimientos previos con los que debe relacionarlos para crear nuevos. Al comparar distintas versiones de una figura como Medusa, el alumnado aprende que las imágenes no son neutrales, cada una comunica una visión del mundo distinta en consecuencia a su contexto histórico, social y cultural.

Al trabajar en Jigsaw favorece el aprendizaje activo, dinámico, cooperativo y una interdependencia positiva, con una escucha activa y respeto por el resto de opiniones. Al tener que salir cada grupo a exponer sus análisis a la pizarra mejora la síntesis, la expresión oral y la argumentación. Fomenta al resto de grupos a seguir reflexionando sobre sus obras. Después de cada intervención de los grupos, deben ubicar las imágenes en un eje cronológico y justificarlo. Al final, se corregirá y permitirá relacionarlo de nuevo con el contexto histórico, ordenando visualmente las imágenes para que el alumnado vea con claridad el tiempo y la evolución de la representación de Medusa comprendiendo que el arte no es solo estética, sino también contexto e ideología.

Con esto y las preguntas de reflexión, se trabaja el cambio y continuidad, observando las permanencias pero también las relecturas y deconstrucciones modernas, el alumnado aprende que los mitos y las representaciones pueden resignificarse y el arte tiene el poder de reinterpretar el pasado en el presente porque los símbolos no son estáticos, sino históricamente contruidos. Se pone en diálogo las obras clásicas con las actuales (como pide el currículo en el saber básico B13), mediante la figura mitológica de Medusa, descubriendo y reflexionando sobre la construcción histórica y representación de Medusa como monstruo y amenaza femenina desde la mirada masculina y patriarcal dominante, dónde Perseo siempre era el héroe y Medusa un castigo. La actividad pone en cuestión y revierte la interpretación del mito, mediante el uso del arte contemporáneo, desarrollando una mirada deconstruida y sin prejuicios. Por ejemplo, la obra de Blunden humaniza a Medusa y la victimiza, no es como una amenaza; y en la obra de Garbati la pone como mujer empoderada y heroína, no como un monstruo. Esto lleva al alumnado a cuestionar críticamente los mitos, los roles de género e iconografías impuestas, promoviendo una lectura y mirada crítica y feminista del arte. Además, se tratan artistas mujeres y temas actuales y relacionados con su entorno como el feminismo, la violencia visual y simbólica, la justicia, la mirada patriarcal dominante de la historia del arte, la revisión histórica; haciendo que el arte sea relevante y socialmente conectado. Los alumnos comprenden que los cambios en la representación de Medusa van de la mano con los cambios en la visión de género, justicia, poder o narrativa del mito.

Por lo tanto, se trabaja el análisis y la alfabetización visual, construyendo un pensamiento visual informado, contextualizado, crítico y reflexivo de la realidad que le rodea. Se desarrolla la interpretación crítica a través del diálogo y análisis de obras, articulando así la experiencia estética y la vivencia personal del alumnado. Se introducen obras y artistas de arte contemporáneo que ofrecen temas, formatos y lenguajes cercanos a la experiencia vital del alumnado, además de ofrecer nuevos referentes artísticos, vinculados a su realidad. Se les da herramientas para comunicarse con su entorno, situarse en él o ante él, mejorando su búsqueda de identidad. Además, se trabaja tanto ideas y símbolos de la sociedad contemporánea como históricas, favoreciendo tanto a los docentes como a los estudiantes de hacer conexiones y fomentar el aprendizaje interdisciplinar y pensamiento crítico. Exige un tipo de enseñanza que no se basa en la memorización ni en el juicio estético normativo, sino en la participación activa del estudiante como creador de su propio conocimiento, experiencia, la reflexión y la apertura al conflicto y al diálogo. El docente está de mediador o guía, dejando de dar importancia al producto y dársela al proceso, permitiendo la duda, el error y la incertidumbre.

2.6. Experiencia 6: ¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

Síntesis

Se reparte a cada alumno/a un cuaderno de actividades que deberá responder con diferentes propuestas de análisis visual, comparativo, preguntas de reflexión, etc; introduciéndose a conocer qué son las Fábricas de Creación. Incluye comparación con las galerías y museos, creación de un mapa de los espacios culturales y creativos de Zaragoza y su comparación con los diferentes barrios, etc. Si es posible se visitará una Fábrica de Creación. A continuación, por grupos, crearán un proyecto interdisciplinar (Geografía, Historia e Historia del Arte) dónde investiguen y analicen la historia de Averly, su entorno geográfico y su función cultural. Diseñarán una propuesta que resigne ese espacio como una nueva Fábrica de Creación. Al final, cada grupo expondrá su proyecto al resto de la clase.

Objetivos y Resultados de aprendizaje

Los objetivos de esta experiencia son comprender críticamente el concepto contemporáneo de Fábricas de Creación como espacios culturales y artísticos, multidisciplinares y vinculados a procesos de transformación social, artística y territorial. Desarrollar habilidades de análisis visual y comparativo para distinguir y contextualizar diferentes espacios artísticos: fábricas de creación, museos, galerías, etc. Elaborar una cartografía cultural y creativa de Zaragoza, comparando diferentes barrios, identificando nodos, redes y vacíos en el tejido cultural urbano. Investigar, desde una perspectiva interdisciplinar (Geografía, Historia e Historia del Arte), la trayectoria histórica, social y simbólica del conjunto industrial Averly para diseñar propuestas de intervención cultural que resignifiquen el patrimonio industrial como espacio activo de creación, con enfoque participativo ciudadano y expositivo. Comunicar ideas complejas de manera clara, visual y oral, fundamentado en decisiones estéticas y conceptuales en el análisis histórico, geográfico y artístico realizado.

Los resultados de aprendizaje son:

- Definir y contextualizar el concepto de Fábrica de Creación, en relación a otros espacios de producción y consumo cultural (galerías, museos, centros sociales), reconociendo su dimensión política y comunitaria, resignificando lugares históricos y reactivando el tejido social.
- Realizar análisis visuales e interpretativos de espacios culturales mediante actividades escritas y gráficas, demostrando habilidades críticas y sensibilidad patrimonial.
- Construir un mapa cultural de Zaragoza identificando y clasificando sus espacios creativos, aplicando criterios geográficos y culturales; y contrastarlo con los diferentes barrios de la ciudad.
- Fomentar la mirada crítica sobre el acceso, la diversidad y el papel del arte en la vida cotidiana, comprendiendo la función social y económica de estos espacios en el desarrollo urbano.
- Investigar colaborativamente el caso de la antigua fábrica Averly como ejemplo de patrimonio industrial, contextualizando su evolución histórica, su dimensión simbólica y su potencia cultural.
- Diseñar en grupo un proyecto de reactivación simbólica y funcional de Averly, proponiendo su reconversión a Fábrica de Creación, fundamentado en criterios históricos, sociales, artísticos y urbanos.
- Exponer el proyecto de forma clara, argumentada y creativa, utilizando recursos visuales, narrativos y técnicos adecuados.

Defensa de la actividad en relación con el problema planteado

Esta experiencia multidisciplinar (Geografía, Historia e Historia del Arte) da respuesta a múltiples problemas presentados en este trabajo, además, es la que más se acerca al análisis y reflexión del entorno que rodea a los/as estudiantes. Se propone así una solución educativa innovadora y experiencial donde el estudiante es sujeto crítico, activo y creativo de su propio aprendizaje.

Propone formar espectadores activos, capaces de interpretar, cuestionar y producir sentidos desde una posición situada, reflexiva y emocionalmente implicada; lejos de la memorización se propone el desarrollo de la alfabetización visual, con una mirada crítica y deconstructiva, vinculando al alumnado a su contexto social y emocional. Por ejemplo, con el cuaderno de actividades se introducen las Fábricas de Creación desde múltiples enfoques: proponen análisis visuales y comparativos con museos y galerías, preguntas reflexivas sobre el uso del espacio urbano, ejercicios de interpretación de imágenes y cartografía cultural de la ciudad de Zaragoza, investigación histórica, cartografía crítica, etc. De esta manera, se cuestionan los lugares donde ocurre el arte, visibilizando otras formas de creación alejadas del canon institucional, promoviendo el análisis espacial que combina lo simbólico, lo histórico y lo afectivo.

Por lo tanto, esta propuesta busca desmontar la idea de que el arte solo habita en los museos, que el arte contemporáneo es elitista; dando una visión del arte como proceso vivo, cotidiano y colectivo (participación vecinal, jóvenes, artistas emergentes...) democratizando la cultura y situando al estudiante como creador y no solamente espectador. Conecta el arte con la vida real, relacionándolo con el territorio y la ciudadanía, estos nuevos espacios se encuentran en los barrios, en almacenes, antiguas fábricas resignificadas. Se proponen las ideas de que el arte es una forma de narrar la historia, construye ciudadanía y transforma el territorio, que las producciones artísticas se conectan con los contextos geográficos, históricos y emocionales. Además, de que las Fábricas de Creación no solamente reconvierten espacios industriales a culturales, sino que proponen un modelo de participación ciudadana en las obras, exposiciones y todo tipo de eventos.

Se trabaja además el patrimonio histórico y cultural de Zaragoza, mediante el proyecto de renovación de la fábrica Averly, donde los/as estudiantes trabajarán la empatía histórica y el cambio y la continuidad, la alfabetización visual y lectura crítica del espacio urbano y su transformación, analizarán críticamente y reflexionarán sobre las imágenes y símbolos de este, qué papel juega la ciudadanía en la producción artística y en la construcción del patrimonio contemporáneo. A continuación, crearán y diseñarán la resignificación de Averly en un espacio cultural; no es una simulación escolar, es una propuesta realista y transferible que articula patrimonio, territorio, memoria, cultura y ciudadanía activa. Además, permite al alumnado comprender mejor su entorno e imaginar nuevas formas de habitarlo y transformarlo.

Si es posible, se hará una visita a una Fábrica de Creación, produciendo un encuentro directo con el espacio artístico, haciendo que los alumnos/as activen sus sentidos y emociones para experimentar y vivir cómo funciona realmente una fábrica de creación y transformando la comprensión abstracta en experiencias significativas. Se anima así a los alumnos/as a participar activamente en la creación de alguna obra contemporánea, y a conocer nuevos/as artistas creando referentes. Esto fomenta la pertenencia al entorno, generando vínculos emocionales con el territorio, contemplando las fábricas de creación como un espacio lleno de historia, posibilidades, memoria y arte; generando así ciudadanos críticos y afectivos.

Esta propuesta es una herramienta para leer el mundo y transformarlo, fomentando el desarrollo de la autoestima y la búsqueda de identidad del alumnado, haciéndolo protagonista de su propio aprendizaje tomando decisiones, construir y diseñar propuestas mediante el diálogo argumentado y justificado y la cooperación con sus iguales. Se desarrollan así habilidades comunicativas y pensamiento crítico.

3. Conclusiones:

El presente trabajo ha partido de la necesidad urgente de afrontar el analfabetismo visual que predomina entre el alumnado de la ESO, unida a la marginalidad del arte contemporáneo en los currículos oficiales. Entendemos esto, no solo como la incapacidad de interpretar imágenes, sino como una forma limitada, sesgada y acrítica de mirar el mundo. Esta carencia, gran parte heredada de una tradición educativa centrada en lo textual y memorístico, se ve agravada por la persistencia de una mirada patriarcal, capitalista y colonial que condiciona la percepción del arte, de la cultura visual, y en última instancia, de la realidad. En una sociedad donde los discursos visuales dominan la comunicación, la cultura y las relaciones sociales, la escuela no puede seguir relegando la imagen a un papel secundario o decorativo.

La falta de herramientas para interpretar críticamente lo visual perpetúa la reproducción pasiva de estereotipos y narrativas hegemónicas. Desde esta necesidad, se han propuesto una serie de experiencias didácticas innovadoras que, a través del arte contemporáneo, buscan iniciar en el alumnado procesos de observación, reflexión y análisis crítico; para desarrollar una mirada crítica, activa y contextualizada sobre las imágenes que lo rodean, conectando así en análisis visual con la historia, la identidad y los conflictos del presente. Estas actividades destacan por su modelo progresivo e indagatorio, fomentando la lectura simbólica e iconográfica de las imágenes, una práctica que exige activar el pensamiento abstracto y contextualizado, al tiempo que permite establecer relaciones significativas entre el lenguaje visual y los procesos sociales, políticos y culturales de su época.

A través del análisis del problema, la fundamentación teórica y el diseño de experiencias activas, se ha demostrado que es posible trabajar la alfabetización visual desde etapas tempranas, siempre que se aborden desde metodologías activas, interdisciplinares y orientadas al pensamiento crítico. Se promueve un aprendizaje activo, donde los/as estudiantes asumen un papel protagonista y participan en la construcción colectiva del conocimiento. Las experiencias propuestas no pretenden ofrecer temas cerrados, sino abrir espacios de diálogo, experimentación e interpretación, donde el arte se conciba como una herramienta de construcción de sentido y no como un objeto decorativo o de memorización.

Uno de los principales logros del trabajo ha sido evidenciar que el arte contemporáneo, lejos de ser inaccesible o incomprensible, es especialmente adecuado para este propósito, no solo por sus lenguajes y formatos abiertos, sino porque permite poner en crisis las formas tradicionales de ver, desestabilizar relatos únicos y proponer nuevas formas de habitar lo visual. Su carácter interdisciplinar, vivencial y emocional facilita el desarrollo de una alfabetización visual crítica que no se limita al análisis formal, sino que incorpora contextos, ideologías, memorias, afectos y contradicciones. El arte contemporáneo, trabaja temas actuales y pasados, por lo que ha facilitado a su vez incorporar diferentes metaconceptos (Seixas, P. y Morton, T., 2013) en todas las actividades, este enfoque refuerza la defensa de que la alfabetización visual es una forma de pensamiento histórico y no solo una habilidad artística. Además, se ha apostado por introducir referentes artísticos diversos, voces disidentes y formatos actuales que cuestionan la mirada patriarcal, colonial y capitalista que tradicionalmente ha dominado la historia del arte, permitiendo al alumnado cuestionarse y posicionarse en el mundo, abriendo espacios para la búsqueda de la identidad, expresión personal y el reconocimiento de otras formas de estar en el mundo.

Sin embargo, el trabajo también tiene sus limitaciones. Por un lado, requiere un cambio profundo en la tradición educativa, donde el producto y la evaluación cuantitativa siguen teniendo más peso que la experiencia, el proceso y la reflexión crítica. Exige y plantea el desafío de encontrar espacio dentro del currículo y la programación para realizar estas experiencias. Por otro lado, la alfabetización visual no es un estado que se alcance de forma definitiva, es un proceso continuo, situado y en constante construcción. Las experiencias diseñadas suponen un punto de partida, no una solución cerrada. Requieren de continuidad, apoyo institucional y una transformación curricular más profunda que sitúe lo visual y lo artístico en el centro de los procesos educativos. Además, se han señalado las barreras estructurales que dificultan la implementación sostenida de este enfoque, la escasa presencia del arte en la ESO, la lógica del currículo fragmentado, la sobrecarga docente o los prejuicios arraigados hacia el arte contemporáneo. Todas las experiencias serán adaptadas según las necesidades del alumnado, respetando los principios de equidad, accesibilidad y flexibilidad. Pero es cierto que hay alumnos/as que puedan tener limitaciones en este tipo de enseñanzas, como es el caso de personas con discapacidad visual o baja visión.

A pesar de ello, este trabajo muestra que es posible y necesario repensar la educación desde la cultura visual. En un mundo saturado de imágenes, enseñar a ver es enseñar a pensar. La alfabetización visual crítica es hoy una competencia básica para la ciudadanía, y el arte contemporáneo, con toda su complejidad, ambigüedad y potencia simbólica, constituye una herramienta educativa transformadora e innovadora. Desde esta observación, aprender a mirar no es solo un contenido escolar, sino un ejercicio de libertad, cuestionamiento y construcción colectiva de sentido.

Por todo ello, se invita a seguir explorando, investigando y poniendo en práctica propuestas que integren el arte contemporáneo como experiencia significativa en el aula, que rompan con la visión reproductiva del conocimiento y que sitúen al alumnado como sujeto activo, capaz de leer e intervenir en el mundo que habita. Se podrían mejorar las experiencias ampliando la dimensión comunitaria y social, con visitas de artistas al aula, o visitar y participar en las Fábricas de Creación, vincular alguna experiencia con proyectos de aprendizaje-servicio, etc. Se podrían crear actividades donde se aplicaran las herramientas y tecnologías digitales, gamificar alguna actividad, para acercarse aún más a la realidad el alumnado y motivar aún más en su aprendizaje.

Con este trabajo también se abren diferentes vías de investigación, como por ejemplo, evaluar el impacto de la alfabetización visual crítica en el alumnado, observando cómo influye en su manera de relacionarse e interpretar imágenes de actualidad, medios o redes sociales; o si realmente la alfabetización visual ayuda a crear ciudadanos activos y críticos con su realidad. También, podría estudiarse cómo el arte contemporáneo contribuye a deconstruir los contenidos educativos o qué papel juega en el desarrollo emocional e identitario del alumnado dentro de las Ciencias Sociales. Por último, se podría investigar cómo adaptar el trabajo visual para el alumnado con discapacidad visual u otras diversidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Catarata.
- Baudrillard, J. (1970). La sociedad de consumo. Siglo XXI
- Bauman, Z. (2014). Vida líquida. Austral.
- Berger, J. (1972). Modos de Ver.
- Bishop, C. (2012). Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship. Verso.
- Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus.
- Brea, J. L. (2010). Las tres eras de la imagen. Akal. Estudios Visuales.
- Byung-Chul Han. (2014). La agonía del Eros. Herder Editorial.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós ibérica.
- Dondis, D. (1973). La sintaxis de la imagen. Editorial Gustavo Gili.
- Efland, A. D. (1990). A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts. Teachers college press.
- Eisner, E.W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. Educational researcher, 26 (6), 4-10.
- Eisner, E. W. (2002). La escuela que necesitamos. Amorrortu.
- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. Paidós Ibérica.
- Elkins, J. (2003). Visual Studies. A Skeptical Introduction.
- Galán, I. (2005). Prejuicios del arte contemporáneo; análisis desde el pensamiento romántico. Teorías del Arte desde el siglo XXI, páginas 17-25.
- Gardner, H. (1983). Estructura de la Mente. Teoría de las inteligencias múltiples.
- Gombrich, E. H. (1950). La historia del arte. Phaidon.
- Guasch, Ana María. (2000). El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural. Alianza Forma.
- Hernández, F. (2007). Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales. Octaedro.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. Articles. De didàctica de la llengua i de la literatura, 61, 9-16.

Hooks, B. (1981). *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*. South End.

Krauss, R. (1979). *La escultura en el Campo Expandido*.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.

Lippard, L. (1973). *Six Years: The dematerialization of the art object from 1966 to 1972*. University of California Press.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Editorial Paidós.

Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar, *Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, 29-65.

Mitchell, W. J. T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?* Sans Soleil.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.

Paricio Royo, Javier. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria. Una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica), *Clío: History and History Teaching* (n.º 44), pp. 232-247.

Prats y Santacana. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Editorial Graó.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. EllagoEdiciones.

Rose, G. (2001). *Metodologías visuales: Introducción a la interpretación de materiales visuales*.

Seixas, P. y Tom Morton (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Cengage Learning EMEA

Sontag, S. (1973). *Sobre la Fotografía*, pág. 39. Alfaguara.

Swartz, R.J. (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Biblioteca de innovación educativa SM.

ANEXO

Saber Básico B13: El nacimiento de las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas y su relación con las artes clásicas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.

1. Aplicaciones para las actividades:

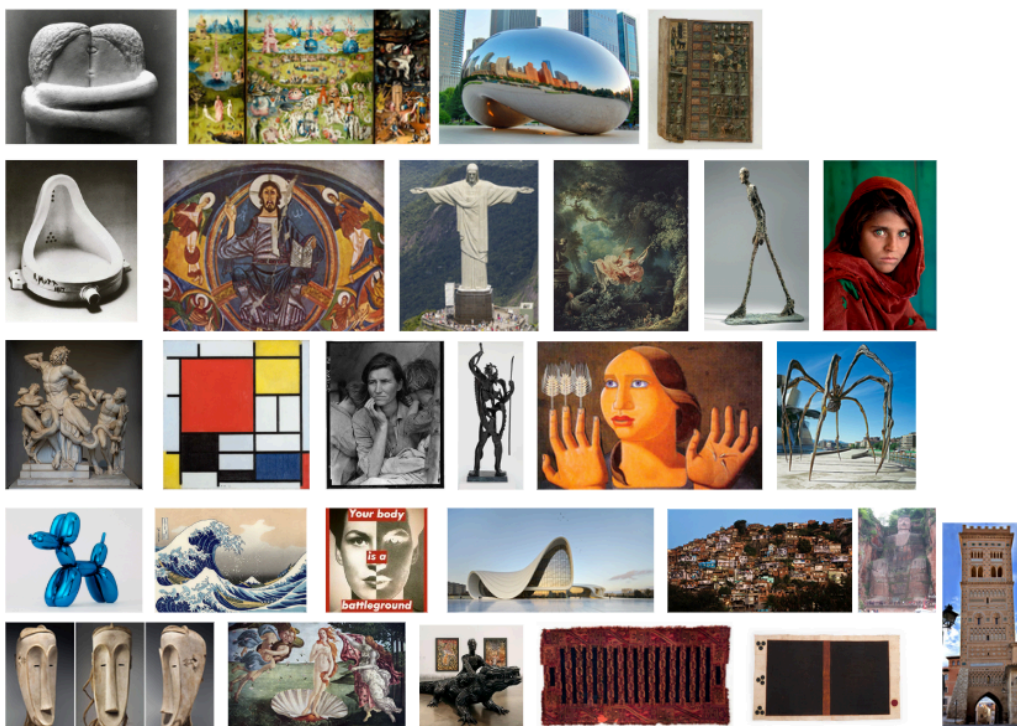
Para una mejor observación de las imágenes los alumnos/as podrán utilizar la herramienta de Google Arts & Culture. <https://artsandculture.google.com/>

Para los dibujos de las experiencias 4 y 5 se utiliza la herramienta Tux Paint para crear imágenes de una manera fácil y que fomente la creatividad. Tux Paint Development Team. (2025). <https://tuxpaint.org/>

2. Recursos para las experiencias:

Experiencia 1

Obras seleccionadas para repartir:





Fichas: Veo-Pienso-Me pregunto

	Obra 1	Obra 2
Título		
Autor/a		
Lenguaje artístico		

Obra 1.

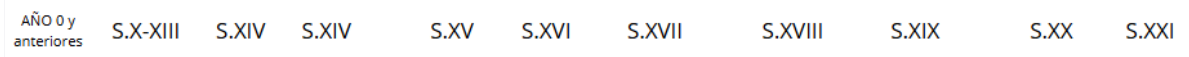
Veo. ¿Qué ves es esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, símbolos, materiales, etc.
¿Qué elementos destacan?
Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?
Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿A qué año, siglo o época crees que pertenecen cada una de las obras? ¿Por qué?
--

Obra 2.

Veo. ¿Qué ves es esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, símbolos, materiales, etc.
¿Qué elementos destacan?
Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?
Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

Eje cronológico para situar las obras:



Eje cronológico para situar las obras con pistas para reflexionar la ubicación de las obras:



460 a.C.



1503-06



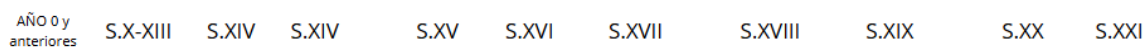
1656



1872



1967-1968



Antigüedad:

- Egipto, Mesopotamia.
- Grecia Clásica V-IV a.C.
- Roma s.I a.C. - V.d.C.

Edad Media:

- Bizantino, Visigodo, Celta.
- Románico
- Gótico

Edad Moderna:

- Renacimiento (Quattrocento, Cinquecento)
- Manierismo
- Barroco y Rococó

• Romanticismo

- Realismo
- Impresionismo
- Postimpresionismo
- Simbolismo, Art Nouveau, Preraphaelitas.

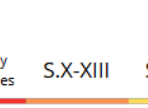
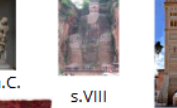
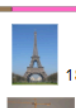
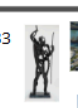
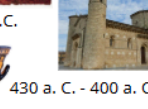
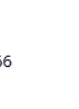
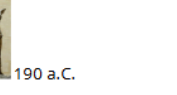
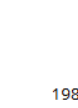
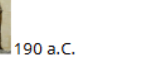
Edad Contemporánea:

- Vanguardias (Fauvismo, expresionismo, cubismo, futurismo, dadaísmo, constructivismo...)
- Bauhaus, Arte Pop, Performance, Postmodernismo...
- Arte digital, NFT, IA
- Arte poscolonial, queer, videoarte, etc.

Año clave de la perspectiva lineal: 1415-1425

Invención de la cámara fotográfica: 1839

Eje cronológico resuelto:

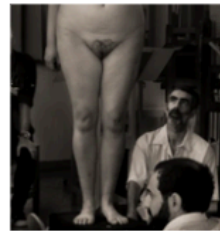
AÑO o y anteriores	S.X-XIII	S.XIV	S.XIV	S.XV	S.XVI	S.XVII	S.XVIII	S.XIX	S.XX	S.XXI
 1123	 1434	 1163	 1486	 1562	 1503-1515	 1776	 1870	 1908	 1916	 1955
 1163	 1434	 1163	 1486	 1562	 1503-1515	 1776	 1870	 1908	 1916	 1955
 1163	 1434	 1163	 1486	 1562	 1503-1515	 1776	 1870	 1908	 1916	 1955
 1163	 1434	 1163	 1486	 1562	 1503-1515	 1776	 1870	 1908	 1916	 1955

Experiencia 2:

Obra original:



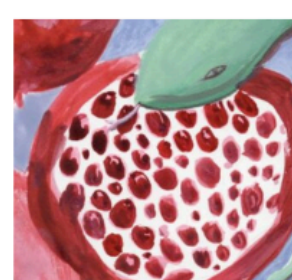
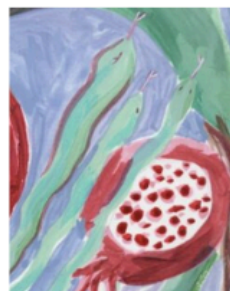
Fragmentos a repartir a cada grupo:



Obra original:



Fragmentos a repartir a cada grupo:



Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, símbolos, materiales, etc.
Pienso. ¿Qué elementos destacan? ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué representa o simboliza? ¿Qué puede estar pasando? ¿Qué podría ser esta imagen en su conjunto?
Me pregunto. ¿Qué preguntas te sugiere esta obra al observarla?

¿Qué crees que quiere transmitir la artista con esta obra?
¿Qué temas o conflictos crees que está tratando?

Cuaderno de actividades.

Experiencia 3.

Del ojo al titular.

Sofía Lagomazzini Muñoz

Nombre y Apellidos:

Curso:

Del ojo al titular.



Título:

Titular (máx. 3 líneas):

Justificación del título y del titular:

Del ojo al titular.



Título:

Titular (máx. 3 líneas):

Justificación del título y del titular:

Del ojo al titular.



Título:

Titular (máx. 3 líneas):

Justificación del título y del titular:

Del ojo al titular.



Título:

Titular (máx. 3 líneas):

Justificación del título y del titular:

Experiencia 4.

Las polémicas tomando forma.

Sofía Lagomazzini Muñoz

Nombre y apellidos:

Curso:

Las polémicas tomando forma.

Lee, analiza e interpreta estos textos. ¿Cómo crees que es la obra que describe?
Representa la obra dibujando y pintando.

Obra 1

[...] inútil y monstruosa torre, a la que la picaresca pública, a menudo poseedora de sentido común y espíritu de justicia, ya ha bautizado con el nombre de Torre de Babel".

Escrito por diferentes autores (Charles Gounod, Guy de Maupassant, Alexandre Dumas, Coppé, Charles Garnier, etc) 14 de febrero de 1887 en Le Temps.

Esqueleto de asedio - **Paul Verlaine**

Trágica farola- **León Bloy**

Mástil de hierro y rudos aparejos - **Coppée**

Un esqueleto gigante y desgarrado que se malogra en un ridículo y delgado perfil de chimenea de fábrica - **Guy de Maupassant**

Representación:

Las polémicas tomando forma.

Coloca tus dibujos en la pizarra y compáralos con el de tus compañeros/as. A continuación, haz lo mismo pero con la obra real.

Obra 1

Comparación con el resto de compañeros/as
¿Cuántos dibujos se parecen al tuyo? ¿Qué interpretaciones han sido similares? ¿Por qué crees que habéis coincidido?
¿Cuántos dibujos no se parecen nada al tuyo? ¿Qué han interpretado el resto de compañeros/as para que sea tan diferente?
¿Qué elementos o detalles aparecen en muchos dibujos? ¿Por qué crees que han sido comunes?
¿Qué parte del texto crees que ha influido más en tu interpretación? ¿Y en la de otros?

Las polémicas tomando forma.

Coloca tus dibujos en la pizarra y compáralos con el de tus compañeros/as. A continuación, haz lo mismo pero con la obra real.

Obra 1

Comparación con la obra real
¿Conocías esta obra? ¿Y su polémica? ¿Te ha sorprendido? ¿Por qué? ¿Qué elementos de la obra te han sorprendido más al verla? ¿Qué no te esperabas? ¿Qué elementos se parecen más entre tu dibujo y la obra real? ¿Y los que menos? ¿Hubo alguna parte del texto que no comprendiste bien? ¿Cuál? ¿Con la imagen de la obra real lo has acabado entendiendo? ¿Crees que el texto ayuda a imaginar la obra? ¿Es confuso o engañoso? ¿Por qué? ¿Qué emociones o elementos transmite la obra real que no habías imaginado? ¿Y tu dibujo que no tenga la obra? ¿Qué elementos comunica la imagen que no estaban en el texto? ¿Ha cambiado tu percepción de la obra ahora que conoces su imagen real?

--

Las polémicas tomando forma.

Reflexiona y responde a estas preguntas.

Obra 1

¿Por qué crees que a los parisinos no les gustaba la Torre Eiffel?

¿Por qué crees que pasó de ser odiado a ser amado?

¿Crees que una obra debe gustar a la mayoría para ser valiosa? ¿Por qué?

¿Crees que el arte necesita tiempo para ser comprendido? ¿Por qué?

¿Conoces alguna obra actual que haya sido criticada y creas que le vaya a pasar lo mismo que a la Torre Eiffel?

¿Crees que las personas tienen miedo al cambio o a los avances artísticos? ¿Por qué?

Las polémicas tomando forma.

Lee, analiza e interpreta estos textos. ¿Cómo crees que es la obra que describe?
Representa la obra dibujando y pintando.

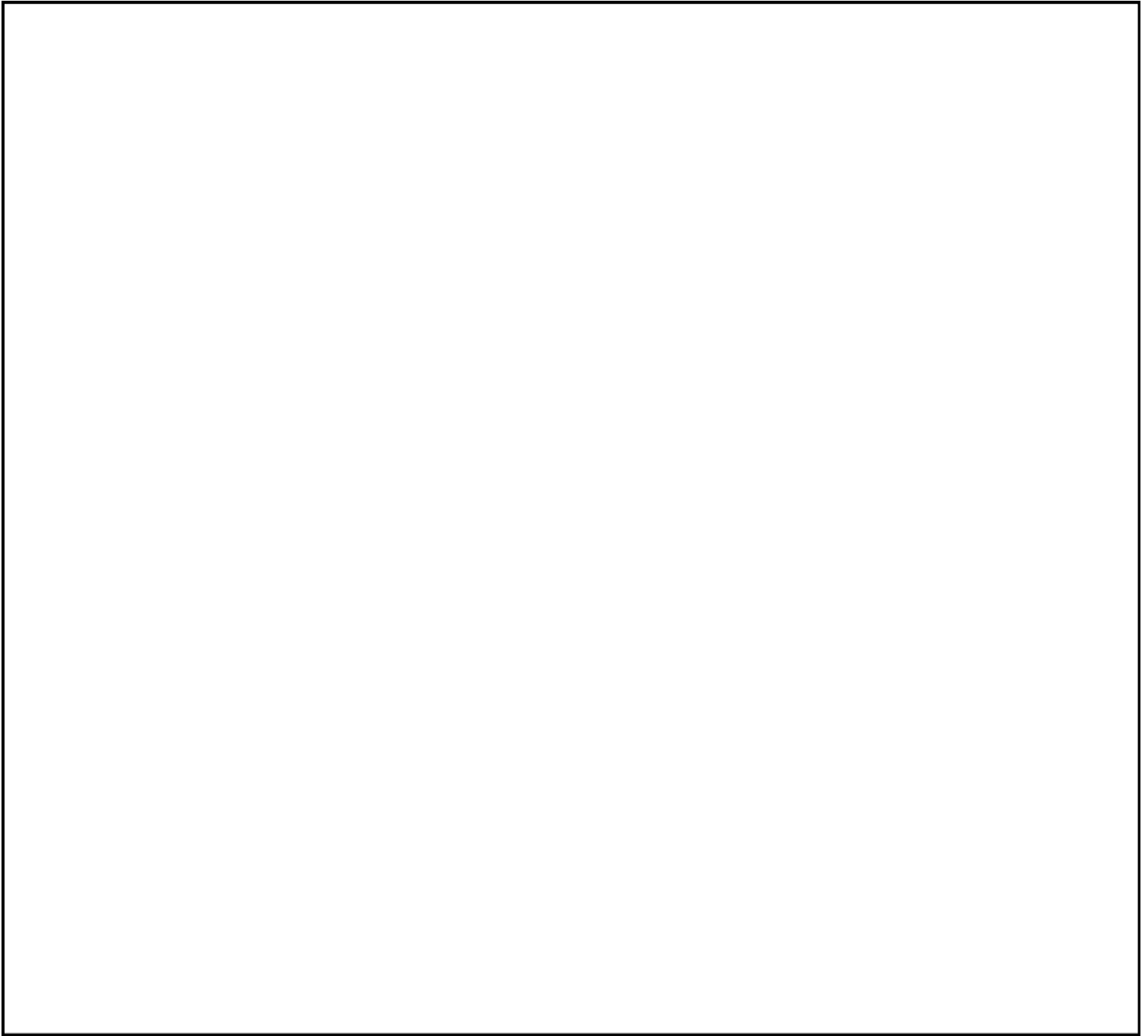
Obra 2

Una cama desordenada, sucia, asquerosa. Si esto es arte, ¿qué no lo es? - **Daily Mail 1999.**

Es obscena, pero no en el sentido sexual. Es obscena por su falta de contenido emocional. Cómo mirar algo que no deberías ver. - **Andrew Graham Dixon**

Emin le da forma a la depresión, a la tristeza y al caos cotidiano. El arte también puede ser feo, incómodo y sincero. - **The Guardian 1999**

Representación:



Las polémicas tomando forma.

Coloca tus dibujos en la pizarra y compáralos con el de tus compañeros/as. A continuación, haz lo mismo pero con la obra real.

Obra 2

Comparación con el resto de compañeros/as
¿Cuántos dibujos se parecen al tuyo? ¿Qué interpretaciones han sido similares? ¿Por qué crees que habéis coincidido?
¿Cuántos dibujos no se parecen nada al tuyo? ¿Qué han interpretado el resto de compañeros/as para que sea tan diferente?
¿Qué elementos o detalles aparecen en muchos dibujos? ¿Por qué crees que han sido comunes?
¿Qué parte del texto crees que ha influido más en tu interpretación? ¿Y en la de otros?

Las polémicas tomando forma.

Coloca tus dibujos en la pizarra y compáralos con el de tus compañeros/as. A continuación, haz lo mismo pero con la obra real.

Obra 2

Comparación con la obra real

¿Conocías esta obra? ¿Y su polémica?

¿Te ha sorprendido? ¿Por qué?

¿Qué elementos de la obra te han sorprendido más al verla? ¿Qué no te esperabas?

¿Qué elementos se parecen más entre tu dibujo y la obra real? ¿Y los que menos?

¿Hubo alguna parte del texto que no comprendiste bien? ¿Cuál? ¿Con la imagen de la obra real lo has acabado entendiendo?

¿Crees que el texto ayuda a imaginar la obra? ¿Es confuso o engañoso? ¿Por qué?

¿Qué emociones o elementos transmite la obra real que no habías imaginado? ¿Y tu dibujo que no tenga la obra?

¿Qué elementos comunica la imagen que no estaban en el texto?

¿Ha cambiado tu percepción de la obra ahora que conoces su imagen real?

Las polémicas tomando forma.

Reflexiona y responde a estas preguntas.

Obra 2

¿Has tenido alguna vez tu cama similar a esta? ¿A qué crees que se debe?

¿Podría ser tu cama una obra de arte? ¿La mostrarías como está hoy a todo el mundo? ¿Por qué sí o por qué no?

¿Puede ser arte un objeto cotidiano? ¿Por qué?

¿Crees que My Bed (1998) de Tracey Emin es una obra de arte? ¿Por qué?

¿Crees que cualquiera podría haber hecho esta obra? ¿Por qué? ¿Qué crees que es lo que la hace especial (o no)?

¿Crees que hace falta mucha destreza técnica para que sea una obra de arte? ¿Por qué?

¿Crees que para que sea arte debe estar en un museo o galería? ¿Por qué?

¿Crees que las ideas pueden ser obras de arte? ¿Y los procesos de su elaboración? ¿Es solo arte el producto final? ¿Por qué?

¿Qué crees que quería transmitir la artista con esta obra? ¿Te sientes identificado/a? ¿Por qué?

Las polémicas tomando forma.

Lee, analiza e interpreta estos textos. ¿Cómo crees que es la obra que describe?
Representa la obra dibujando y pintando.

Obra 3

[Es fácil sonreír cuando solo te toman una foto. No es tan fácil cuando tu casa fue destruida o cuando tienes miedo de una bomba en el autobús. - Medio israelí - Haaretz

Una foto no iguala realidades. No somos simplemente dos pueblos que no se entienden, sino uno que oprime y otro que resiste. - Activistas palestinos

Algunos vecinos se mostraron molestos por ver sus muros intervenidos con caras del "otro lado". Otros las arrancaban al poco de ser pegadas".- BBC News, 2007

"En un lugar donde los rostros suelen ser reducidos a enemigos, estas imágenes son un grito visual de empatía". - The New York Times

Representación:

Las polémicas tomando forma.

Coloca tus dibujos en la pizarra y compáralos con el de tus compañeros/as. A continuación, haz lo mismo pero con la obra real.

Obra 3

Comparación con el resto de compañeros/as
¿Cuántos dibujos se parecen al tuyo? ¿Qué interpretaciones han sido similares? ¿Por qué crees que habéis coincidido?
¿Cuántos dibujos no se parecen nada al tuyo? ¿Qué han interpretado el resto de compañeros/as para que sea tan diferente?
¿Qué elementos o detalles aparecen en muchos dibujos? ¿Por qué crees que han sido comunes?
¿Qué parte del texto crees que ha influido más en tu interpretación? ¿Y en la de otros?

Las polémicas tomando forma.

Coloca tus dibujos en la pizarra y compáralos con el de tus compañeros/as. A continuación, haz lo mismo pero con la obra real.

Obra 3

Comparación con la obra real

¿Conocías esta obra? ¿Y su polémica?

¿Te ha sorprendido? ¿Por qué?

¿Qué elementos de la obra te han sorprendido más al verla? ¿Qué no te esperabas?

¿Qué elementos se parecen más entre tu dibujo y la obra real? ¿Y los que menos?

¿Hubo alguna parte del texto que no comprendiste bien? ¿Cuál? ¿Con la imagen de la obra real lo has acabado entendiendo?

¿Crees que el texto ayuda a imaginar la obra? ¿Es confuso o engañoso? ¿Por qué?

¿Qué emociones o elementos transmite la obra real que no habías imaginado? ¿Y tu dibujo que no tenga la obra?

¿Qué elementos comunica la imagen que no estaban en el texto?

¿Ha cambiado tu percepción de la obra ahora que conoces su imagen real?

Las polémicas tomando forma.

Reflexiona y responde a estas preguntas.

Obra 3

¿Por qué crees que los artistas decidieron mostrar a israelíes y palestinos de esta forma a pesar de su situación?

¿Crees que el arte puede cambiar la forma en la que vemos a personas de otros países? ¿Por qué?

¿Crees que ver la cara del “enemigo” puede ayudar a entenderlo mejor? ¿Por qué?

¿Qué te hace pensar ver que personas de países enfrentados en un conflicto se parezcan tanto?
¿Cómo crees que se tomaron ellos estas imágenes?

¿Te parece correcto usar espacios públicos para este tipo de obras? ¿Qué ventajas y problemas puede tener?

¿Crees que el arte debe mantenerse de manera neutral o tiene que posicionarse en los debates actuales?

¿Crees que los artistas deberían mantenerse al margen de los conflictos que no les afecta directamente? ¿Por qué?

¿Qué riesgos puede haber cuando un artista externo representa una realidad que no vive personalmente?

Experiencia 5.

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Sofía Lagomazzini Muñoz

Nombre y Apellidos:

Curso:

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Antes de la Actividad:

Responde individualmente:

¿Qué piensas sobre Medusa? ¿Quién es o quién fue? ¿Cómo es?

Haz una representación de cómo te la imaginas:

A continuación lee los siguientes fragmentos y responde a las preguntas:

¿Cómo representan estos textos a Medusa? ¿Qué palabras repiten más veces para describirla?

¿Qué sentimientos te transmite esta versión de Medusa? ¿Te da miedo, tristeza, compasión...?.

¿Qué crees que simboliza Medusa en estos textos? (por ejemplo: el miedo, la justicia, la belleza, el castigo...). ¿Por qué?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

¿Quién cuenta la historia? ¿Crees que eso influye en cómo se describe a Medusa?

¿Crees que evoluciona la visión y representación de Medusa a lo largo de los años?
¿Por qué sí o por qué no? Fíjate en qué año se escribieron los textos.

Texto 1:

"Antes de que fuera castigada, Medusa era una bella joven con una melena espléndida. Poseidón la violó en el templo de Minerva, y como castigo, la diosa le transformó la cabellera en serpientes. Desde entonces, quien miraba su rostro quedaba convertido en piedra."

Ovidio (s. I a.C.) (Metamorfosis, Libro IV)

Texto 2:

"Incluso después de muerta, la cabeza de Medusa lanzó un alarido que heló la sangre de sus enemigos. Su poder seguía siendo temido, aunque ya no vivía."

Píndaro – Pítica XII (s. V a.C.) (Poema sobre Perseo y Medusa)

Texto 3:

"Medusa simboliza el terror que paraliza a los pecadores. Su cabeza de serpientes representa los pensamientos malvados, que arrastran al alma a la perdición."

Isidoro de Sevilla – Etimologías (s. VII d.C.) (Libro XI, sobre monstruos y prodigios)

Texto 4:

"Medusa, antaño hermosa, por los dioses maldecida, es ahora un monstruo temido. Pero de su cabeza nacerá el triunfo del héroe."

Jean-Baptiste Lully – Persée (ópera, 1682) (Libreto de la ópera barroca sobre Perseo)

Texto 5:

"La cabeza de Medusa es un símbolo del terror. Para el niño, representa la amenaza de castración; para el adulto, una fuerza que mezcla miedo y atracción."

Sigmund Freud – El terror de la cabeza de Medusa (1922) (Ensayo psicoanalítico sobre el mito)

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha A.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



Perseo decapitando a Medusa

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha A.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



"Medusa" de Gian Lorenzo Bernini

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha A.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

2. Contrasto y comparo:

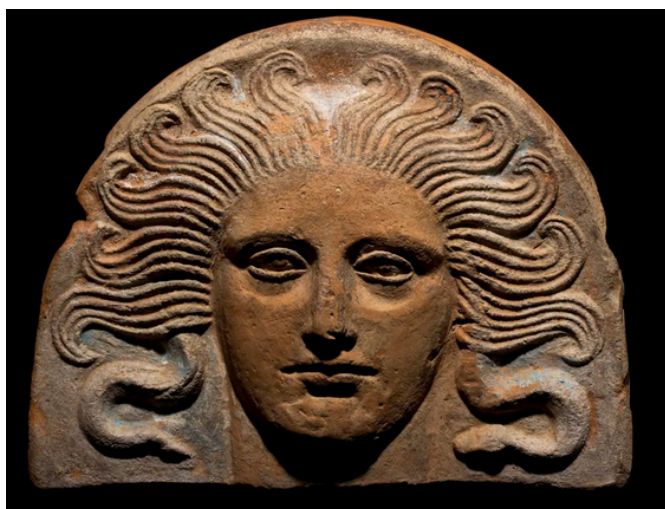
	Obra 1	Obra 2
Material		
Lenguaje artístico		
Cromatismo		
¿Quién es el o la protagonista? ¿Cómo está representado su cuerpo, su expresión, su actitud?		
¿Cómo está representado Perseo? ¿Qué actitud tiene frente a Medusa ?		
¿Qué función tienen las serpientes? ¿Qué sensación provocan?		
¿Qué expresión facial tiene? ¿Qué nos quiere transmitir con su cara?		
¿Qué simboliza Medusa en cada obra? ¿Qué mensaje transmite que Perseo decapite a Medusa? ¿Qué ideas o emociones parece querer transmitir el/la artista?		

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha B.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



Antefijo con rostro de Medusa

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha B.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



Celia de Monstruos S.A.

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha B.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

2. Contrasto y comparo:

	Obra 1	Obra 2
Material		
Lenguaje artístico		
Cromatismo		
¿Quién es el o la protagonista? ¿Cómo está representado su cuerpo, su expresión, su actitud?		
¿Qué función tienen las serpientes? ¿Qué sensación provocan?		
¿Qué expresión facial tiene? ¿Qué nos quiere transmitir con su cara?		
¿Qué simboliza Medusa en cada obra? ¿Qué ideas o emociones parece querer transmitir el/la artista?		

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha C.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



"Cabeza de Medusa" de Rubens

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha C.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



“Pomegranate Medusa” de Dana Sherwood.

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha C.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

2. Contrasto y comparo:

	Obra 1	Obra 2
Material		
Lenguaje artístico		
¿Qué colores y luces se usan? ¿Cómo afectan a la atmósfera de la obra?		
¿Quién es el o la protagonista? ¿Cómo está representado su cuerpo, su expresión, su actitud?		
¿Qué postura tiene cada figura? ¿Qué transmite esa postura (dominación, dolor, calma, etc.)?		
¿Qué emociones se pueden leer en los rostros?		
¿Qué función tienen las serpientes? ¿Qué sensación provocan?		
¿Hay violencia o dolor? ¿Cómo se presenta?		
¿Qué simboliza Medusa en cada obra? ¿Qué ideas o emociones parece querer transmitir el/la artista?		

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha D.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



"Medusa" de Caravaggio

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha D.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



"Medusa" de Lara Blunden

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha D.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

2. Contrasto y comparo:

	Obra 1	Obra 2
Material		
Lenguaje artístico		
¿Qué colores y luces se usan? ¿Cómo afectan a la atmósfera de la obra?		
¿Quién es el o la protagonista? ¿Cómo está representado su cuerpo, su expresión, su actitud?		
¿Qué postura tiene cada figura? ¿Qué transmite esa postura (dominación, dolor, calma, etc.)?		
¿Qué emociones se pueden leer en los rostros?		
¿Qué función tienen las serpientes? ¿Qué sensación provocan?		
¿Hay violencia o dolor? ¿Cómo se presenta?		
¿Qué simboliza Medusa en cada obra? ¿Qué ideas o emociones parece querer transmitir el/la artista?		

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha E.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



“Perseo con la cabeza de Medusa” de Benvenuto Cellini

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha E.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

1. Veo-Pienso-Me pregunto:



"Medusa sosteniendo la cabeza de Perseo", de Luciano Garbati

Veo. ¿Qué ves en esta imagen? Figuras, objetos, colores, líneas, texturas, formas, espacios, expresiones, símbolos, materiales, etc. ¿Qué elementos crees que destacan?

Pienso. ¿Qué ideas, emociones o mensajes crees que transmite? ¿Qué crees que representa o simboliza?

Me pregunto. ¿Qué preguntas te vienen a la cabeza al observar esta obra?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas. Ficha E.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico.

2. Contrasto y comparo:

	Obra 1	Obra 2
Material		
Lenguaje artístico		
Cromatismo		
¿Quién es el o la protagonista? ¿Cómo está representado su cuerpo, su expresión, su actitud?		
¿Qué postura tiene cada figura? ¿Qué transmite esa postura (dominación, dolor, calma, etc.)?		
¿Qué emociones se pueden leer en los rostros?		
¿Cómo se representa el poder? ¿Quién lo tiene, cómo lo ejerce, cómo se muestra?		
¿Qué papel tiene la cabeza cortada? ¿Cómo se muestra? ¿Qué efecto provoca?		
¿Quién parece ser el héroe o la heroína? ¿Por qué?		
¿Qué mensaje transmite?		

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Jigsaw. Grupos de 3-4 personas.

Analizad y comparad estas imágenes. Presentar vuestros resultados al resto de la clase en 2-3 minutos y ubicar las imágenes en el eje cronológico. A continuación, reflexionad y responder las preguntas.

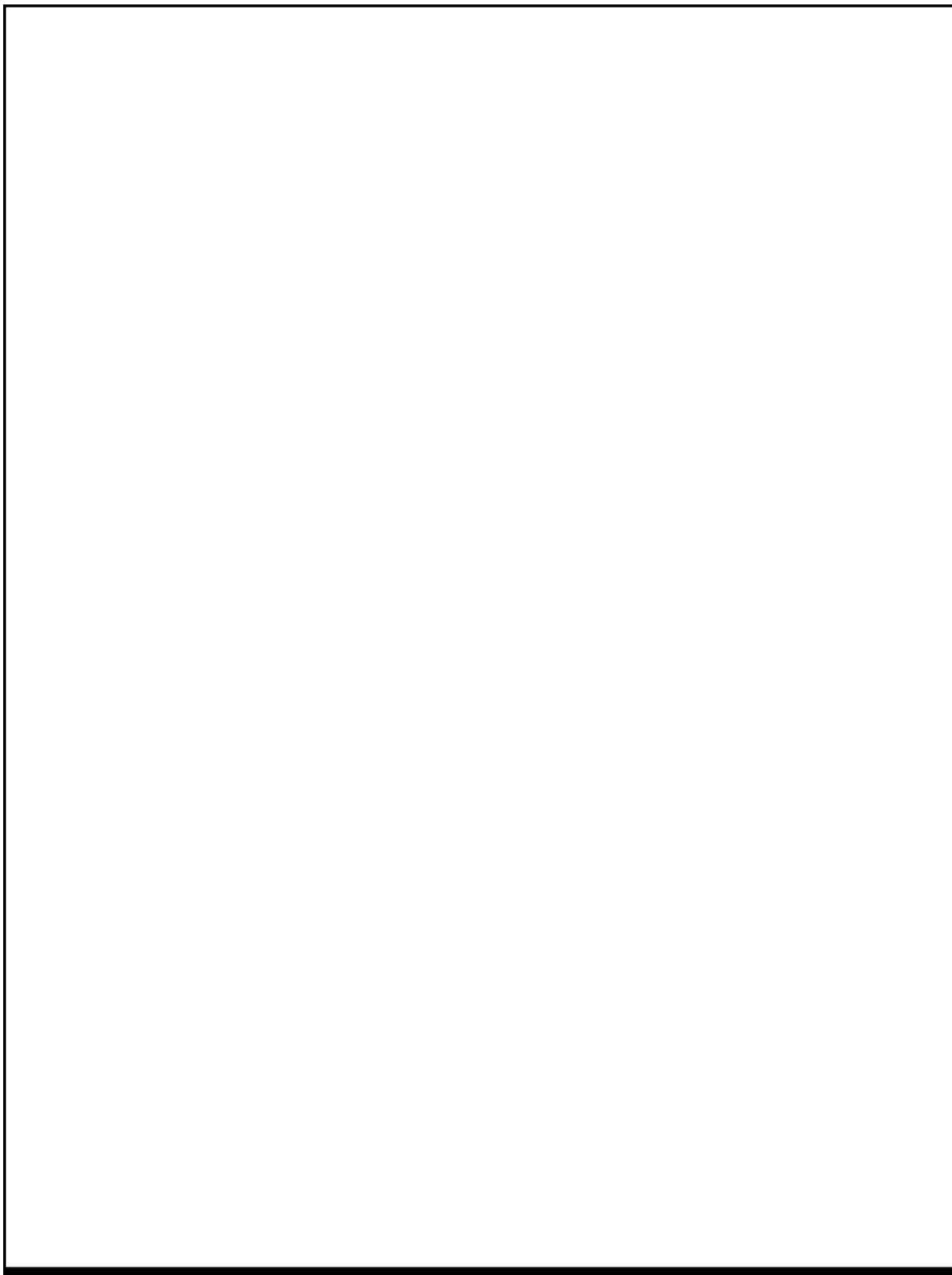
3. Exposición y ubicación en el eje cronológico.

¿A qué año, siglo o época crees que pertenecen cada una de las obras? ¿Por qué?

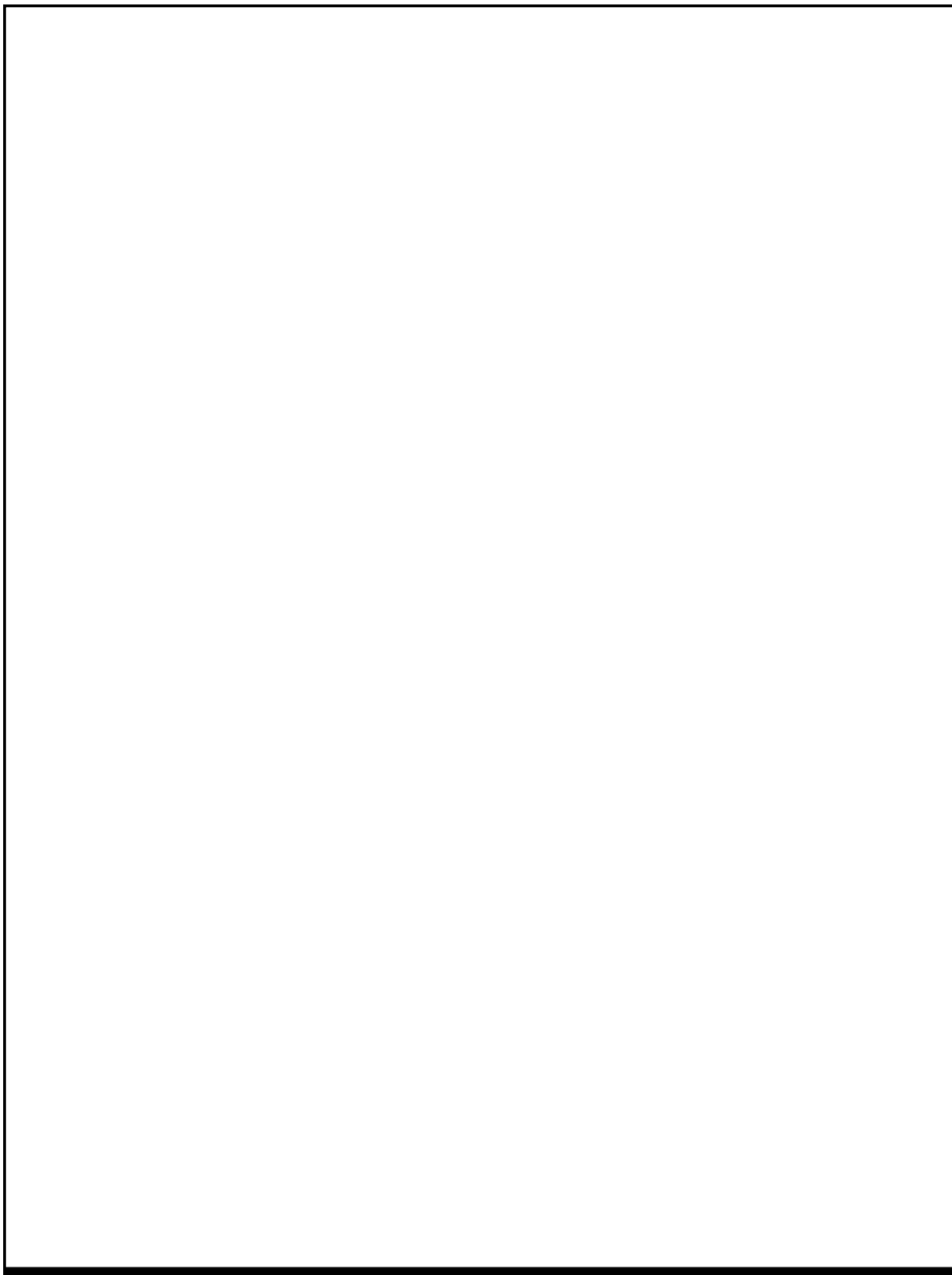
4. Responded a estas preguntas de reflexión:

1. ¿Qué pistas visuales te ayudan a intuir si una obra es antigua o contemporánea?
2. ¿En qué obras se muestra a Medusa como un ser monstruoso? ¿En cuáles parece más humana? ¿Qué te hace pensar eso?
3. ¿Quién tiene el poder en cada imagen: Medusa o Perseo (o ninguno)? ¿Cómo se representa ese poder?
4. ¿Crees que influye el contexto histórico en la representación de Medusa? (por ejemplo, la Antigüedad, el Barroco o la actualidad) ¿Por qué?
5. ¿Qué relación hay entre el contexto social (guerras, religiones, ideas sobre la mujer) y la forma en que se representa a Medusa?
6. ¿Crees que tienen relación estas obras con los textos leídos en la anterior actividad? ¿Qué obras se parecen y por qué? ¿Qué obras no se parecen en nada y por qué?
7. ¿Qué elementos se repiten a lo largo del tiempo en las representaciones de Medusa? ¿Y cuáles cambian radicalmente?
8. ¿Qué representa Medusa en la actualidad? ¿Se parece al símbolo que fue en la Antigüedad?
9. ¿Crees que alguna de las obras “rescata” o “reinterpreta” a Medusa desde una mirada más crítica o actual? ¿Cuál y por qué?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?



¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?



¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Después de la Actividad:

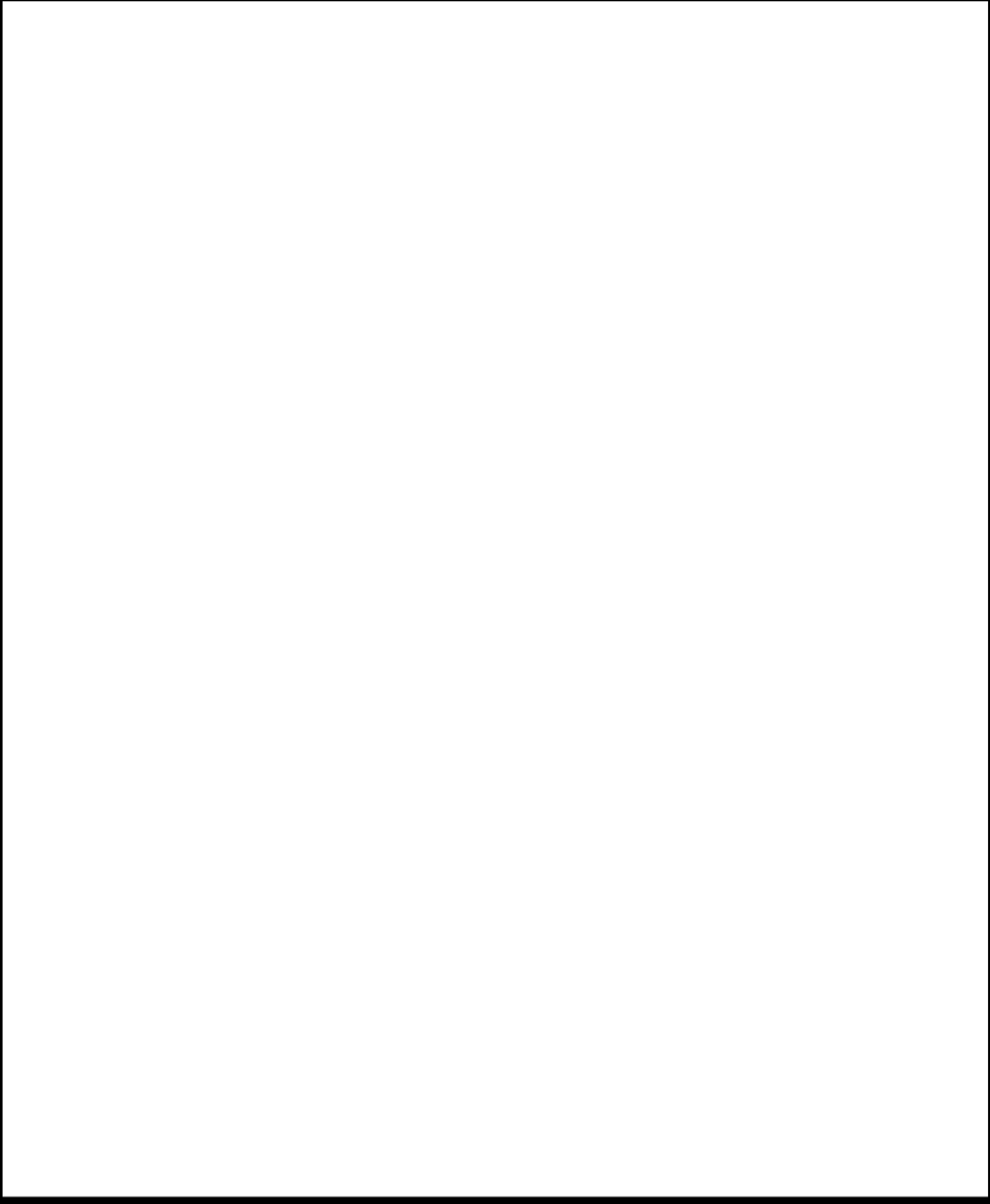
Responde individualmente:

¿Qué piensas ahora sobre Medusa? ¿Quién es o quién fue? ¿Cómo es?

¿Qué diferencias y similitudes hay entre tu visión de Medus antes y después de la actividad?
¿Por qué crees que ha cambiado o por qué crees que se ha mantenido igual?

¿Te atreves a mirar a Medusa directamente a los ojos?

Haz un dibujo de cómo te imaginas a la Medusa del 2025, ¿Qué mensajes, símbolos e ideas transmite?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a drawing. It occupies the majority of the page below the text prompt.

Experiencia 6.

¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

Sofía Lagomazzini Muñoz.

Nombre y Apellidos:

Curso:

PARTE 1. Descubriendo las Fábricas de Creación.

Actividad 1. Individual. Responde a las siguientes preguntas:

¿Qué crees que es una Fábrica de Creación?

¿Qué crees que se hace en una Fábrica de Creación?

¿Qué funciones crees que tiene una Fábrica de Creación?

¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

Actividad 2. Individual y puesta en común. Observa y analiza las siguientes imágenes. A continuación, reflexiona y responde a las preguntas:



- ¿Qué edificio ves aquí? ¿Crees que se trata del mismo en todas las fotografías? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de actividad crees que se realizaba en este espacio originalmente? ¿Y ahora?
- ¿Qué tipos de trabajadores/as ocupaban este espacio originalmente? ¿Y ahora?
- ¿Qué cambios observas en el uso del espacio? ¿Cómo se ha resignificado?
- ¿Esta transformación crees que respeta o borra la memoria de este lugar?
- ¿Qué crees que puede significar que un espacio de trabajo industrial se convierta en un lugar de producción artística?
- ¿Estas transformaciones crees que benefician o perjudican a los vecinos/as de la ciudad? ¿Por qué?
- ¿Quién tenía acceso a este espacio originalmente y quién lo tiene ahora?
- ¿Crees que recuperar espacios industriales para el arte es una forma de sostenibilidad cultural y urbana?
- ¿Cómo puede contribuir este tipo de espacios a la sociedad de esta ciudad?

¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

Actividad 3. Jigsaw. Por grupos de 3-4 investigad sobre una de estas Fábricas de Creación. Responded a las siguientes preguntas y presentarlas en 2-3 minutos al resto de compañeros/as:

- Matadero, Madrid
- Fabra i Coats, Barcelona
- Nau Bostik, Barcelona
- Harinera ZGZ, Zaragoza
- Sala Beckett, Barcelona



- ¿Dónde está y que era originalmente el edificio? ¿Qué función tenía?
- ¿Cuándo y por qué se reconvirtió?
- ¿Qué tipo de actividades culturales y artísticas se realizan hoy en día?
- ¿Qué disciplinas artísticas conviven en el espacio?
- ¿Cómo se relaciona con el barrio o la comunidad?
- ¿Qué os llama la atención de este sitio?

Puesta en común. Responde a las preguntas individualmente.

- ¿Qué similitudes y diferencias tienen estos espacios?
- ¿Crees que estos espacios son accesibles para toda la ciudadanía?
- ¿Pueden contribuir a transformar un barrio? ¿Para bien o para mal? ¿Por qué?
- ¿Crees que el arte puede tener un papel de transformación social? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría tener una Fábrica de Creación cerca de tu casa? En caso negativo, ¿Por qué no? En caso afirmativo, ¿De qué tipo? ¿Qué tendría y qué actividades se harían?

Sl. No.	Name of the Candidate	Grade	Score	Remarks
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				
91				
92				
93				
94				
95				
96				
97				
98				
99				
100				

¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

Actividad 4. Individual y puesta en común. Observa y analiza las siguientes imágenes, a continuación, completa la tabla y responde las preguntas:



Museo del Louvre, París



Mobba (Fábrica de Creación, Badalona)



Fabra i Coats (Fábrica de Creación, Barcelona)



ADN Galeria (Galería de Arte, Barcelona)



¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

Criterio	Museo	Galería de Arte	Fábrica de creación
¿Qué tipo de arte encontramos?			
¿Quién trabaja en estos espacios?			
¿Encontramos artistas en este espacio?			
¿Puedes participar en la creación de obras?			
¿Puedes ver exposiciones?			
¿Se produce arte en el espacio?			
¿Es de acceso libre y gratuito?			
¿Se conservan obras de arte?			

- ¿Qué diferencias principales existen entre estos espacios? ¿Y qué elementos tienen en común?
- ¿Cuál crees que es más accesible para la ciudadanía? ¿Crees que algún espacio podría ser elitista?
- ¿Cuál crees que responde mejor a las necesidades sociales y culturales actuales?
- ¿Qué modelos promueven una cultura participativa y cuáles una cultura más jerárquica?
- ¿Hay espacio para la crítica o la disidencia en alguno de ellos?
- ¿Dónde te gustaría trabajar si fueras artista? ¿Y si tuvieras que exponer tu obra? ¿Por qué?

PARTE 2. Creación de un mapa cultural de Zaragoza.

Actividad 1. Lluvia de ideas. ¿Qué lugares de Zaragoza conoces que sean un espacio cultural? ¿Y que sean un espacio de creación artística?

Actividad 2. Jigsaw. Por grupos de 3-4, seleccionad un barrio de Zaragoza e investigad qué espacios culturales y artísticos se ubican en él.

A) Elaboración del Mapa:

Elaborad un mapa en My Maps (Google). Marcad con el puntero los espacios y completad su ficha.

B) Herramientas útiles para la investigación:

- Ayuntamiento Zaragoza Cultura.
- ZGZ es Cultura.
- Cultura y Patrimonio. Universidad de Zaragoza.
- Zaragoza en tu mano.

C) Ficha técnica del espacio:

- Fotografía. Fotografía del espacio exterior, interior o de alguna actividad que se realice en él.
- Título: Nombre del espacio, evento o arte (monumento, mural, graffiti, etc).
- Descripción:

a) Qué tipo de espacio es: museo, teatro, centro cívico, galería, fábrica de creación, asociación cultural, mural, espacio abierto, espacio autogestionado, etc.

b) Qué actividades se realizan en él: taller artístico, actuaciones escénicas, encuentros vecinales, claes, muestra de obras, compra-venta de obras, creación artística, exposiciones, investigaciones, festivales de música, conciertos, etc.

c) ¿Quién lo organiza o gestiona? ¿Hay participación ciudadana? ¿Lo llevan artistas, asociaciones, trabajadores municipales, jóvenes, colectivos, etc?

d) Público destinatario: público general, vecinos del barrio, familias, profesionales, grupos escolares, adultos, jóvenes, niños/as, uso privado, etc.

e) Acceso: ¿Es gratuito o de pago? ¿Está abierto todos los días? ¿Es accesible para personas con diversidad funcional?

f) Rol del espacio en el barrio: ¿Qué aporta este lugar a la comunidad? ¿Tiene importancia artística, educativa, política o social? ¿Es visible o está escondido? ¿Crees que es accesible?

Actividad 3. Presentación del mapa. Compartid y presentar al resto de compañeros/as, en 2-3 minutos vuestro mapa final. Debe contener:

1. Breve resumen del barrio trabajado.
2. Presentación de los espacios que más os gusten o os hayan llamado más la atención.
3. ¿Qué papel juega la cultura en este barrio?
4. ¿Qué tipo de cultura se visibiliza más y cuál menos?
5. ¿Echáis en falta algún espacio?

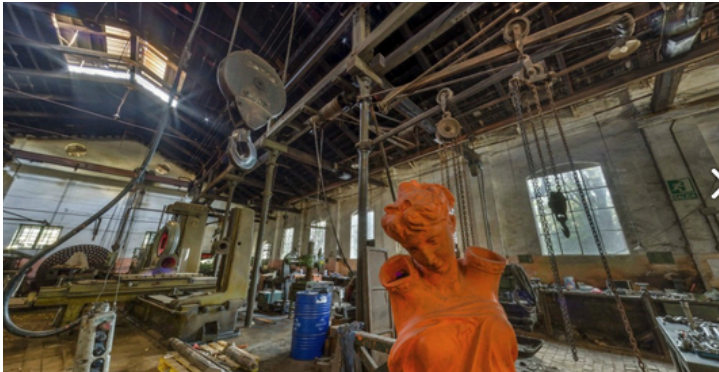
Actividad 4. Individual y puesta en común. Reflexiona y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué barrios tienen más espacios culturales y creativos? ¿A qué crees que se debe?
- ¿Qué tipos de espacios predominan en cada barrio? ¿Detectas alguna desigualdad entre la cultura de cada barrio? ¿Cuál?
- ¿Hay algún barrio donde no hay casi oferta cultural visible? ¿Por qué crees que ocurre?
- ¿Crees que la cultura se centrifuga en un solo punto? ¿Crees que el centro de Zaragoza es el único donde hay espacios artísticos y culturales? ¿Crees que el acceso a la cultura es igual para toda la ciudadanía? ¿Por qué?
- ¿Crees que estos espacios son importantes para la ciudadanía? ¿Por qué?
- ¿Hay barrios con más arte urbano? ¿Cuáles? ¿Qué mensajes transmiten?
- ¿Te sientes parte del mundo cultural de tu ciudad? ¿Has visitado algún espacio? ¿Te gustaría visitar alguno? ¿Cuál?
- ¿Crees que falta algún espacio cultural o artístico en la ciudad? ¿Cuál y por qué? ¿Y en tu barrio?
- ¿Qué barreras encuentras para participar en actividades culturales? (económicas, geográficas, sociales, de interés...)
- Si pudieras crear un nuevo espacio cultural en tu barrio, ¿Cómo sería? ¿A quién estaría dirigido y qué actividades tendría?

¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

PARTE 3. Resignificamos el espacio.

Actividad 1. Individual y puesta en común. Observa las imágenes y responde las siguientes preguntas:



- ¿Qué tipo de edificio es? ¿Qué función tenía? ¿Qué se elaboraba en este espacio?
- ¿Crees que en este espacio se creaban piezas artísticas? ¿Por qué?



¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

Actividad 2. Por grupos de 3-4 y puesta en común. Investigad y responded a las siguientes preguntas:

A) Historia:

- ¿Qué es Averly? ¿Qué se elaboraba en este espacio? ¿Qué importancia tenían a nivel local, nacional o internacional?
- ¿Cuándo y quién la fundó? ¿Qué contexto histórico es?
- ¿Qué papel tuvo en la industrialización de Zaragoza?
- ¿Quién trabajaba en este lugar? ¿Trabajaban mujeres? ¿Tenéis algún conocido o familiar que trabajara allí? ¿Cuál era su función?
- ¿Hubo algún conflicto laboral o social a lo largo de su historia? ¿Cuáles?
- ¿Afectaron las guerras (como la Guerra Civil) o la dictadura franquista a esta fábrica? ¿De qué manera?
- ¿Qué ocurrió en este espacio en 2011? ¿Qué ha pasado con este edificio tras el cierre?

B) Geografía:

- ¿Dónde se sitúa Averly dentro del plano de Zaragoza? ¿Por qué se construyó allí? ¿Qué infraestructura tiene cerca? ¿Cómo influyeron en su funcionamiento?
- ¿Qué tipo de barrio la rodea? ¿Cómo es su entorno actual?
- ¿Cómo ha evolucionado su entorno desde su fundación hasta la actualidad? ¿Ha variado mucho? ¿Qué similitudes y diferencias encontramos?
- ¿Crees que Averly cumplía con las necesidades del barrio? (Económicas, sociales, culturales, artísticas...) ¿Por qué? ¿Y con las de la ciudad? ¿Qué crees que aportaba?

C) Historia del Arte:

- ¿Qué elementos arquitectónicos destacan en el edificio de Averly? ¿A qué estilo pertenecen?
- ¿Qué tipo de materiales y técnicas se usaron para construirla?
- ¿Tienen algún valor artístico las piezas decorativas, puertas, rejas o elementos de fundición? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Crees que este edificio puede convertirse en un espacio artístico o cultural?
- ¿Qué productos artísticos se elaboraron en Averly que siguen formando parte de la cultura de la ciudad? ¿Cuáles encontramos? ¿Dónde se sitúan?

D) Patrimonio:

- ¿Crees que es importante conservar el patrimonio histórico, artístico y cultural? ¿Por qué?
- ¿Crees que Averly puede considerarse patrimonio histórico, artístico, industrial o cultural? ¿Por qué? ¿Crees que Averly debería conservarse? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos crees que podrían formar parte de este patrimonio? (edificio, objetos, productos, documentos, espacios, personas, recuerdos, etc).
- ¿Crees que Averly transmite emociones o valores a la ciudadanía? ¿Cuáles?
- ¿Qué crees que se perdería si Averly desapareciera por completo?
- ¿Por qué crees que hay personas o colectivos que luchan por su conservación?
- ¿Quién crees que debería decidir el futuro del espacio patrimonial? (instituciones, vecinos, inversores, artistas, ciudadanos, etc)
- ¿Crees que se podría conservar una parte y transformar el resto para que realice otra función?

¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

Actividad 3. Individual y puesta en común. Lee y responde a las siguientes preguntas:

Texto 1.

Doctor Agustín Sancho Sora, profesor de Historia Económica de la Universidad de Zaragoza:

“El conjunto de Averly es uno de los pocos (si no el único) que se conserva en España como testimonio de la unión entre hogar y empresa en la arquitectura industrial urbana desde un periodo tan antiguo. (...) Toda protección que no garantice la completa conservación del conjunto y el mantenimiento integrado de sus bienes (arquitectónicos, documentales, artísticos, industriales) sería insuficiente”.

Texto 2.

Eusebio Casanelles, director durante más de 20 años del Museo Nacional de la Ciencia y la Técnica de Cataluña:

“Zaragoza ha conservado una fundición única que es una reliquia muy singular difícil de encontrar en otro lugar. La fundición Averly es un centro de gran valor patrimonial por el hecho de haber sobrevivido y ser un testimonio único de un tipo de producción que fue uno de los símbolos de la industrialización”.

Texto 3.

Doctora Diana Sánchez Mustieles, arquitecta experta en patrimonio industrial:

“La pérdida de este patrimonio industrial significaría la pérdida de una parte de la cultura e historia de Zaragoza, Aragón y España, al ser un ejemplo industrial emblemático, singular y único”.

Texto 4.

Alberto Humanes, arquitecto del Ministerio de Cultura y coordinador del Plan Nacional de Patrimonio Industrial aprobado en 2011:

“Averly es la catedral por antonomasia de la primera industrialización en España. El conjunto es único en Aragón y en España y realmente excepcional en Europa”.

Texto 5.

Doctora Pilar Biel Ibáñez, profesora de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza:

«Averly es el resultado de la simbiosis de elementos materiales e inmateriales, físicos y espirituales dota a este lugar de una serie de valores que abarcan desde los históricos, a los arquitectónicos, urbanísticos, paisajísticos, sociales y emocionales que le proporcionan su identidad específica, su significado y su emoción. Es ese espíritu del lugar, cuya preservación defiende la Declaración de Quebec (Icomos, 2008), el que se materializa de forma ejemplar en Fundición Averly, donde espacio y memoria, industria y conocimiento, arquitectura y tradición, jardín y modo de vida, interactúan sosteniéndose mutuamente. Por ello Fundición Averly es un legado con una especial significación cultural para la sociedad aragonesa que lo hace único tanto en Aragón como en España. (...) “Solo la protección integral de todos estos elementos citados en los que se encarnan dichos valores y el mantenimiento de la unidad del conjunto garantizan la salvaguarda del espíritu del lugar y la transmisión de sus valores patrimoniales a las generaciones venideras. Por lo tanto, en virtud de lo dispuesto en la Ley 3/1999 del Patrimonio Cultural de Aragón se debe declarar Bien de Interés Cultural, en la figura de Conjunto Histórico, el conjunto histórico de carácter industrial de la Fundición Averly para conservar el conjunto de inmuebles y de bienes muebles así como para garantizar la unidad de su archivo”.

¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

- Según los textos, ¿Qué características hacen que Averly sea considerada un conjunto patrimonial único en Aragón, España y Europa?

- Según Pilar Biel, ¿Qué elementos materiales e inmateriales forman parte del valor de Averly?

- ¿Por qué Eusebio Casanelles considera Averly como una “reliquia singular”? ¿Qué representa dentro de la historia industrial?

- ¿Qué quiere decir Alberto Humanes cuando compara Averly con una catedral? ¿Por qué crees que usa esta metáfora?

- Según Diana Sánchez, ¿Qué consecuencias tendría la destrucción o pérdida de Averly?

¿Es Averly un recuerdo o una nueva posibilidad?

Actividad 4. Por grupos de 3-4 y exposición. En esta actividad vamos a resignificar el espacio de Averly, convirtiéndolo en una Fábrica de Creación. Deberéis exponer vuestro proyecto al resto de la clase en 10-15'.

Guía para la resignificación de Averly:

A) Patrimonio y conservación:

- ¿Qué elementos materiales vais a conservar? (Edificio, fachadas, maquinarias, jardín, etc). ¿Por qué?
- ¿Qué elementos no vais a conservar? ¿Por qué?
- ¿Vais a proponer la conservación de la memoria industrial? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿de qué manera? (paneles, zona museo, visitas guiadas, etc).
- ¿Vais a hacer alguna actividad que conecte el pasado de Averly con el presente? En caso afirmativo, ¿Cuáles?

B) Función y significado:

- ¿Qué tipo de Fábrica de Creación va a ser? ¿Qué función tendrá? ¿Qué actividades se harán? ¿Por qué? ¿Será multidisciplinar? (Podéis realizar una programación con diferentes actividades).
- ¿Qué actividades te gustaría poder hacer en vuestra Fábrica de Creación? ¿Crees que le gustarán a toda la población? ¿Qué tipo de público queréis?
- Cuando la gente vaya a vuestra Fábrica de Creación, ¿qué queréis que opinen? (Es muy interesante, me divierto mucho, me río mucho, aprendo mucho, me hace reflexionar, me pone triste, me enfada, etc.). ¿Cómo vais a conseguir que opinen eso? ¿Con qué propuestas o actividades? ¿En qué espacios se harán?
- ¿Qué nombre le vais a poner? ¿Por qué? ¿Vais a mantener el nombre original? ¿Por qué?
- ¿Qué valores y mensajes queréis transmitir con esta nueva función?
- ¿Qué papel jugará con la identidad del barrio? ¿Y con Zaragoza? Justifica su importancia para el barrio y la ciudad.
- ¿Qué queréis conseguir con esta Fábrica de Creación? (Llegar a ser conocidos internacionalmente, tener los mejores artistas trabajando en ella, tener las mejores exposiciones, tener las mejores actividades para la población, tener el mejor museo, etc)

C) Instalaciones y uso del espacio:

- ¿Qué espacios específicos incluirá el proyecto? Por ejemplo: salas, auditorio, talleres de creación artística, espacios expositivos, archivo, jardín, cafetería, biblioteca, etc.
- ¿Cómo se distribuirán esos espacios dentro del conjunto?
- ¿Cómo serán esos espacios? (blancos, luminosos, llenos de colores, con luces artificiales, espejos, asientos, llenos de arte, etc).
- ¿Qué relación establecerá entre los espacios antiguos y los nuevos?

Podéis realizar una maqueta, planos y dibujos para su exposición.

D) Conectividad urbana:

- ¿Cómo se integrará con su entorno urbano?
- ¿Se abrirá al barrio? ¿Podrá participar la ciudadanía? ¿Quién trabajará en este espacio?
- ¿Será accesible para toda la población? ¿Incluirá a las personas con diversidad funcional?

