

TFG

ECO-ARTE EDUCATIVO

Y SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL.

Presentado por Ana Ferriols Montañana

Tutor: Dr. José Luís Albelda Raga

Directora experimental: Dra. Nuria Sánchez León

Facultat de Belles Arts de Sant Carles

Grado en Bellas Artes

Curso 2018-2019



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA
FACULTAT DE BELLES ARTS DE SANT CARLES

RESUMEN: El presente trabajo final de grado estudia las posibilidades de introducir en el ámbito educativo prácticas de arte contemporáneo que se sitúen dentro del eco-arte, con la finalidad de generar relaciones con el entorno apelando a la empatía. El contacto con el medio ambiente desde puntos de vista sensibles y de apreciación es básico en la etapa de formación de las ideas, pues no podemos esperar que las futuras generaciones defiendan el entorno natural sin haber tenido un contacto previo con él.

Para estudiar si es conveniente la aplicación de proyectos de arte y ecología en educación formal, se parte de los proyectos existentes en educación no formal. Estos plantean propuestas a las escuelas basadas en el contacto con artistas, museos y otras instituciones. Conformando iniciativas que se encargan de producir una educación artística de alta calidad, pero que por el alcance de los programas solo llega a pequeños rangos de la población.

Con la finalidad de completar la investigación bibliográfica se realiza una encuesta a diferentes profesionales que trabajan en las confluencias de arte, ecología y educación. En estas encuestas se recoge la opinión de catorce profesionales, entre los que se encuentran, tanto encargados de llevar a cabo algún proyecto educativo que involucra arte, educación y conciencia ambiental, como personal docente e investigador que trabaja en la confluencia de estos ámbitos.

Este TFG concluye con el análisis de la información aportada mediante las encuestas, así como con la sucesión de una serie de conclusiones sobre cómo sería conveniente llevar a la práctica un proyecto de este tipo.

PALABRAS CLAVE: eco-arte, educación artística, ecología, escuela, empatía, educación ambiental, museo.

RESUM: El present treball final de grau Estudia les possibilitats d'introduir en l'àmbit educatiu pràctiques d'art contemporani que se situen dins de l'eco-art, amb la finalitat de generar relacions amb l'entorn apel·lant a l'empatia. El contacte amb el medi ambient des de punts de vista sensibles i d'apreciació és bàsic en l'etapa de formació de les idees, ja que no podem esperar que les futures generacions defensin l'entorn natural sense haver tingut un contacte previ amb ell.

Per a estudiar si és convenient l'aplicació de projectes d'art i ecologia en educació formal, es parteix dels projectes existents en educació no formal. Aquests plantegen propostes a les escoles basades en el contacte amb artistes, museus i altres institucions. Conformant iniciatives que s'encarreguen de produir una educació artística d'alta qualitat, però que per l'abast dels programes només arriba a xicotets rangs de la població.

Amb la finalitat de completar la investigació bibliogràfica es realitza una enquesta a diferents professionals que treballen en les confluències d'art, ecologia i educació. Les enquestes arregen l'opinió de catorze professionals, entre els que es troben, tant encarregats de dur a terme algun projecte educatiu que involucra art, educació i consciència ambiental, com a personal docent i investigador que treballa en la confluència d'aquests àmbits.

Aquest TFG conclou amb l'anàlisi de la informació aportada per mitjà de les enquestes, així com amb la successió d'una sèrie de conclusions sobre com seria convenient portar a la pràctica un projecte del gènere.

PARAULES CLAU: eco-art, educació artística, ecologia, escola, empatia, educació ambiental, museu.

ABSTRACT: This final degree project studies the possibilities of introducing contemporary art practices into the field of education that are classified within eco-art, with the aim of generating relationships with the environment by appealing to empathy. The contact with the environment from sensible points of view and appreciation is basic in the stage of formation of ideas, because we can not expect future generations to protect the natural environment without having had a prior contact with it.

To study if it is convenient to apply art and ecology projects in formal education, we start from existing projects in non-formal education. Proposals to schools based on contact with artists, museums and other institutions are usually made. These initiatives deliver a high-quality artistic education, but they only reach small ranges of the population.

A survey is carried out to different professionals who work in the confluences of art, ecology and education in order to complete the literature review. These surveys include the opinion of fourteen professionals, including those in charge of carrying out an educational project that involves art, education and environmental awareness, as well as teaching and research staff working at the confluence of these areas.

This final degree project concludes with the analysis of the information provided through the surveys, as well as with a series of conclusions on how it would be convenient to implement a project of this kind.

KEYWORDS: eco-art, art education, ecology, school, empathy, environmental education, museum.

Agradecimientos

Quiero agradecer a José Luís Albelda Raga por su guía y su paciencia, especialmente en los inicios de este TFG.

A Nuria Sánchez León por su ayuda y excepcional dedicación en cada paso del trabajo.

A todos los profesionales que han colaborado en esta investigación:

Anne-Marie Melster, Cofundadora y directora de ARTPOR_making waves (Alemania, España, Francia, Estados Unidos) comisaria, consejera y crítica de arte.

Lucía Vázquez García, Asesora del Museo de Málaga, historiadora del arte, educadora y especialista en cultura y sostenibilidad. Consultora en objetivos de desarrollo sostenible y "Agenda 2030".

Lucía Loren, Universidad Nebrija, UNED, artista, mediación cultural en museos.

Elizabeth Valenzuela, Coordinadora técnica de Fondo Acción.

Blanca de la Torre, Curadora independiente, crítica de arte y asesora de centros de arte.

José Manuel Touriñán López, Universidad de Santiago de Compostela.

Albert Macaya Ruiz, Universitat Rovira i Virgili.

Sergio Martínez Luna, Universidad Carlos III de Madrid.

Marta Aguilar Moreno, Universidad Complutense de Madrid.

Mercè Fernández Santín, Maestra de educación infantil en una escuela concertada con inspiración en los métodos de Reggio Emilia.

Amaya Lubeigt y Wilfried van Poppel, compañía DE LooPERS-dance2gether: espectáculos de danza teatro y proyectos de danza comunitaria.

Y, finalmente, a todos los profesores de Bellas Artes que he tenido durante estos cuatro años, en especial a los que me acompañaron mi primer año, por el compromiso y la disponibilidad que han mostrado siempre, y por todo el camino que me han ayudado a recorrer.

- 1. INTRODUCCIÓN**
- 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**
 - 2.1. OBJETIVOS
 - 2.1.1. Objetivos principales
 - 2.1.2. Objetivos secundarios
 - 2.2. METODOLOGÍA
 - 2.2.1. Introducción
 - 2.2.2. Fuentes empleadas
 - 2.2.3. Etapas de desarrollo: cronograma
- 3. ARTE Y ECOLOGÍA**
- 4. ARTE Y ECOLOGÍA EN EDUCACIÓN FORMAL**
 - 4.1. ARTE Y EDUCACIÓN
 - 4.2. ECO-ARTE EDUCATIVO
- 5. PROYECTOS Y MÉTODOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS**
 - 5.1. INTRODUCCIÓN
 - 5.2. ARTISTAS EN EL AULA
 - 5.3. EL MUSEO DENTRO DEL PLAN CURRICULAR
 - 5.4. MÉTODO WALDORF
- 6. RETOS Y LIMITACIONES**
 - 6.1. RESUMEN DEL RASTREO BIBLIOGRÁFICO
 - 6.2. IDEAS DERIVADAS DEL RASTREO BIBLIOGRÁFICO
 - 6.3. PLANTEAMIENTO DE LA ENCUESTA
- 7. CONSULTA A EXPERTOS**
 - 7.1. ANÁLISIS DE RESPUESTAS
- 8. POSIBLES VIAS DE DESARROLLO**
 - 8.1. PROPUESTA
 - 8.1.1. ¿Por qué educación ambiental?
 - 8.1.2. Puesta en práctica
- 9. CONCLUSIONES**
- 10. BIBLIOGRAFÍA**
- 11. ÍNDICE DE IMÁGENES**
- 12. ANEXO 1**

1. INTRODUCCIÓN



Fig. 1 – Yolanda Gutiérrez, *Mandala*, 2012. Realizada en colaboración con alumnos y maestros de infantil de colegios del Valle de Albaida.

Fig. 2 – Carrícola, *carrer Jornet Perales*. Al fondo de la calle se sitúa la obra *Mandala*.

El presente trabajo final de grado se inscribe dentro de la tipología de trabajo teórico y recoge la investigación realizada en torno a la tricotomía arte, educación y ecología. Estudia las posibilidades de introducir en el ámbito educativo prácticas de arte contemporáneo que se sitúen dentro del eco-arte, con la finalidad de generar relaciones con el entorno apelando a la empatía de los estudiantes mediante la relación de la construcción simbólica, propia del lenguaje artístico, con la identificación emocional.¹

El objetivo de este trabajo es realizar una investigación que pueda servir de base para una propuesta educativa que contribuya a una educación artística de calidad y, a dotar a los futuros adultos de las herramientas necesarias para enfrentarse a la crisis medioambiental. “Es importante que los niños tengan la oportunidad de tratar con el entorno natural para aprender de él y generar relaciones afectivas antes de que se les exija sanar sus heridas”.² Del mismo modo, es preciso incluir en la educación las bases de pensamiento y modos de hacer del arte contemporáneo, necesarios para comprender la actualidad y situarnos en ella desde puntos comprometidos con la sociedad y el entorno. La educación artística resulta el medio idóneo para desarrollar estas conexiones con el entorno, puesto que tiene la capacidad de proporcionar las competencias sociales y cívicas que nos permiten adaptarnos de manera afectiva a una comunidad.³

Mi implicación personal en el proyecto nace de la comprensión de las posibilidades de introspección, conexión y aprendizaje que plantea la práctica artística contemporánea a través de estos cuatro años de estudio. Desarrollar una obra, ya sea personal o colectiva, nos ayuda a plantear y a construir un proyecto de vida satisfactorio y coherente. Puesto que el arte no hace falsas segmentaciones entre los ámbitos vitales a las que estamos tan acostumbrados, por la herencia cartesiana: trabajo y vida, sociedad y paisaje, artificial y natural,⁴ sino que plantea una mirada holística, conectora, hacia la vida.

Las obras de arte ecológico pueden contribuir de una manera sutil a la revalorización de un tipo de actividades y formas de habitar que no pasen por el consumo y la posesión, sino que se instauren en la revalorización de las

¹ ALBELDA, J; SGARAMELLA, C. *Arte, empatía y sostenibilidad. Capacidad empática y conciencia ambiental en las prácticas contemporáneas de arte ecológico.*

² SONG, Y. I. K. *Exploring Connections between Environmental Education and Ecological Public Art.*

³ CABEDO-MAS, I.; DÍAZ-GÓMEZ, M. *Arte y Música en la Educación Obligatoria, Algo Más que un Detalle Curricular de Buen Tono.*

⁴ LÓPEZ ABRIL, M.; VEGA, M.; LOREN, L. *El arte como herramienta para la educación ambiental.*



Fig. 3 – Alumnos trabajando dentro del programa *School without walls*, Proyecto educativo desarrollado en Bath (Reino Unido).

Fig. 4 – Alumnos que participaron en *Aquí trabaja un artista*, proyecto realizado en Madrid durante el curso 2014-2015.

pequeñas cosas que nos proporcionan identidad y bienestar. Aunque estos son condicionamientos muy sutiles conllevan un cambio de mentalidad hacia una sociedad en la que las prioridades no son el crecimiento y la expansión como finalidad en sí, sino que se mueven hacia la consideración de una economía basada en los cuidados y la sostenibilidad.

Se aborda este trabajo en tres partes, la primera, que ha abarcado un periodo de tiempo más largo, ha sido la investigación de artículos y libros que situaran el contexto de los temas a tratar. La segunda ha sido un estudio derivado de esta investigación y llevado a cabo a partir de la realización de encuestas a expertos en los ámbitos tratados. La última responde al desarrollo de conclusiones respecto a los aspectos que habría que tener en cuenta para la realización práctica del proyecto. Debido a la extensión de este trabajo no todas las miradas han podido ser incluidas y por ello me he centrado en los antecedentes más significativos y en las posibles vías de desarrollo del proyecto educativo, sin embargo, sí me gustaría desarrollar las siguientes fases y continuar investigando el tema en futuros trabajos académicos y personales.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS

2.1.1 Objetivos principales

- Estudiar si es conveniente la aplicación de proyectos de arte y ecología en la educación formal, partiendo de la investigación de los proyectos ya existentes en educación no formal, y de nueva información a través de la realización de consultas a expertos.
- Desarrollar las bases para un proyecto educativo mediante el cual se pueda mejorar la relación de los estudiantes con su entorno y sus capacidades de empatía, sensibilización y compromiso con él a través de la práctica artística.



Fig. 5 – Museo ACVIC , exposición ARTE + ESCUELA + HÁBITAT.

2.1.2. Objetivos secundarios

- Llevar a cabo un trabajo que contribuya a dar respuesta a la situación medioambiental desde planteamientos de concienciación e identificación con el medio.
- Plantear un proyecto que diseñe un acercamiento de las prácticas de arte contemporáneo a la educación formal.

2.2. METODOLOGÍA

2.2.1 Introducción

La metodología de este TFG comienza con un rastreo bibliográfico sobre proyectos que combinan arte, ecología y educación, así como proyectos en educación no formal y estado de la situación del arte en educación. Este rastreo deriva en la decisión de realizar encuestas a expertos para suplir la falta de artículos publicados en estos ámbitos.

2.2.2 Fuentes empleadas

Las fuentes utilizadas para el rastreo bibliográfico han sido diferentes bases de datos de artículos académicos, algunas recomendaciones de lectura por parte de tutores y alguna proveniente de los profesionales entrevistados. Mientras que para llevar a cabo las encuestas, he realizado una búsqueda de 32 posibles encuestados (a partir de artículos, sugerencias de contacto de mis tutores, sugerencias de otros entrevistados, etc.) de la que he obtenido catorce respuestas. Por el alcance del TFG no se ha podido realizar una investigación que abarcara a más profesionales. Por ello, se han seleccionado en un ámbito internacional aquellos profesionales que realizan proyectos dentro del arte y la educación, y a nivel nacional investigadores relacionados con la docencia y el mundo del arte.

En total se han realizado catorce entrevistas abiertas semiestructuradas por medio telefónico y por email, a lo largo de los meses de febrero, marzo y abril. Su resumen se encuentra en el apartado 7 y las entrevistas completas pueden consultarse en el anexo a este trabajo.

2.2.3 Etapas de desarrollo: cronograma

Fig. 6 – Cronograma:
Procesos de trabajo.

Etapa	Curso 18-19									
	oct-18	nov-18	dic-18	ene-19	feb-19	mar-19	abr-19	may-19	jun-19	
Búsqueda tema										
1º idea: arte colaborativo										
2º idea: eco-arte educativo										
Diseño de índice										
Artículos e investigación										
Lectura libro: 'Humanidades ambientales'										
Búsqueda artículos: arte colaborativo, ecofeminismo										
Lectura libro: 'Arte y ecología'										
Búsqueda de artículos: eco-arte y educación, proyectos educativos										
Búsqueda artículos: proyectos de arte en educación										
Encuestas										
Búsqueda de contactos, contacto con Lucía Vázquez										
Realización lista con 32 posibles encuestados										
Diseño de encuestas										
Envío de email personalizado										
Recepción de respuestas										
Envío recordatorio fin de plazo para recibir respuesta										
Envío documento: consentimiento de uso de datos										
Recepción de consentimientos firmados										
Redactado										
Eco-arte educativo (4.2)										
Método Waldorf (5.4)										
Metodos educativos (5)										
Arte y educación (4.1)										
Arte y ecología (3)										
Análisis encuesta y deducciones (6,7,8)										
Introducción, metodología y objetivos, conclusiones										
Reuniones y visitas										
1º Reunión con José Albelda										
Lectura tesis de Nuria Sánchez										
2º Reunión con José Albelda										
1º Reunión con Nuria Sánchez										
2º Reunión con Nuria Sánchez										
Charla grupo de investigación CIAE										
3º Reunión con Nuria Sánchez										
Visita a Carricola con los alumnos del diploma DESEEEA										
4º Reunión con Nuria Sánchez										
Revisión final por José Albelda										
Formato final, imágenes y anexo										

◆ Decisión de realizar encuestas para completar la investigación

3. ARTE Y ECOLOGÍA

Nos situamos en un contexto social de crisis ecológica provocada por el continuo aumento en el consumo de recursos de un sistema económico que tiende al crecimiento infinito en un mundo finito, idea que sostienen algunos autores como Kenneth Boulding. Este modelo de crecimiento ya ha llegado a su punto cumbre, y ahora nos encontramos en un momento de declive del mismo.⁵

Ante este panorama se nos presentan dos opciones: continuar con este modelo productivo hasta el colapso o plantear un decrecimiento consciente⁶ que genere

⁵ ALBELDA RAGA, J; SGARAMELLA, C. *Ecología global, sensibilidades locales. El rol de las humanidades ambientales frente a la crisis ecosocial contemporánea.*

⁶ RIECHMAN, J. *Moderar extremistán. Sobre el Futuro del capitalismo en la crisis civilizatoria.*



Fig. 7 – Rafael Calbo, obra en *Biodivers*, Carrícola.

Fig. 8 y 9 – Lucía Loren, intervención para *Biodivers*, Carrícola.

soluciones factibles para la transición hacia un futuro sostenible.⁷ Para que esta transformación social pueda llevarse a cabo, deben involucrarse todos los ámbitos de nuestra vida en ella, desde la cultura hasta la economía. Se entiende que el progreso y el desarrollo sostenible no vienen representados en el producto interior bruto (PIB), pues éste no incluye una visión completa del desarrollo humano y mucho menos de la salud de los ecosistemas,⁸ y que, por tanto, debemos plantear nuevas formas de acción y medición que concuerden con nuestros intereses sociales y el equilibrio con la naturaleza.

A pesar de que la necesidad de una transición hacia sociedades más sostenibles es una realidad palpable incluso por nuestro sentido común, encontramos que se siguen poniendo en duda las medidas necesarias para que se lleve a cabo,⁹ así como que una gran parte de la población siente un enorme rechazo hacia el cambio.¹⁰ Afortunadamente, no obstante, también tenemos la capacidad de crear espacios que nos permitan ver el proceso de transición como un reto apetecible, como un futuro hacia el que mirar, permitiéndonos superar la aversión de manera creativa, y es aquí donde entran las competencias del arte que trataremos un poco más adelante.

La relación que mantenemos con nuestro entorno en la actualidad es muy diferente de la que vivieron nuestros predecesores. Ya no poseemos el sentimiento de pertenencia y simbiosis que proporciona vivir de una tierra con la que tienes un contacto físico directo, sino que nuestras relaciones con el espacio que habitamos están inscritas en el marco de la urbe y no son con el territorio en sí, sino con las formas de vida que hemos adoptado: los medios de comunicación, las maneras de relacionarnos, las imágenes que producimos, etc.¹¹

Estas nuevas relaciones nos sitúan en una posición de añoranza cuando nos cruzamos con espacios naturales en proceso de deterioro ecológico, pues estos tienen la capacidad, siempre que sepamos lo suficiente de la naturaleza que aún poseen, de hacernos advertir que junto al valor que desaparece en ellos, desaparece también algo de nosotros mismos.¹² Aunque esta percepción es cada vez más residual y causa efecto solo ante grandes catástrofes naturales, se puede convertir en un motor para hacernos replantear nuestra manera de comunicación con el medio, directamente relacionada con el modo en el que consumimos sus recursos. Por lo que otro de los grandes problemas al que nos

⁷ TAIBO, C. *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*.

⁸ ALBELDA, J. SABORIT, J. *La construcción de la naturaleza*. p.105

⁹ VALDIVIELSO, J. *La globalización del ecologismo. Del ecocentrismo a la justicia ambiental*.

¹⁰ HUERTAS, C. Y CORRALIZA, J. A. *Resistencias psicológicas en la percepción del cambio climático*.

¹¹ ALBELDA, J. *Territorios, caminos y senderos*.

¹² ARRIBAS HERGUEDAS, F. *Ecología, estética de la naturaleza y paisajes humanizados*.



Fig. 10 – Adela y Rosario Altabert, *Plenitud de la tardor*, *Biodivers 2010*, Carrícola.



Fig. 11 – Vicente Villar, *Chumbera hipercúbica*, *Biodivers 2015*, Carrícola.

enfrentamos como sociedad es la distribución, tremendamente desigual, del acceso a éstos.

Las personas que se encuentran en países empobrecidos no tienen control sobre los recursos naturales en los que se asientan, sino que éstos se encuentran al servicio de las necesidades de consumo de países más desarrollados. Esto nos conduce a la formulación de un binomio por el que no habrá equidad sin ecologismo y a la inversa.¹³ Esta igualdad solo se cumplirá cuando desarrollemos un consumo sostenible y consciente que no nos conduzca a explotar los recursos de los que deben vivir otros, ya sean estos los países empobrecidos o las generaciones futuras. Y para llevar a cabo este cambio debemos considerar un sistema económico y cultural que no gire en torno al crecimiento continuo y a una economía agresiva con el entorno como único trabajo legitimado (tanto por su remuneración como por su consideración social). Frente a la invisibilización de otras actividades de cuidados que ayudan a sostener una vida digna para las personas.¹⁴

El ecologismo nos muestra cómo la conducta de las personas puede redireccionarse a establecer relaciones de convivencia sostenible con el ecosistema global.¹⁵ Estas nuevas relaciones deberán estar planteadas dentro de una escala de valores diferente, en la que no busquemos la producción y el consumo como fin, sino el equilibrio, y asumamos nuestra interdependencia y ecodpendencia. En estas nuevas relaciones, tanto el arte como la ciencia pueden formar parte del problema o de la solución. Podemos hablar de un arte que ayude a crear soluciones creativas a la crisis y de una ciencia que se ponga a disposición de un desarrollo sostenible.¹⁶ Este tipo de arte puesto al servicio de la concienciación ecológica, puede ayudarnos a crear nuevas relaciones y visiones de futuro distintas con nuestro entorno, fomentando un imaginario en el que una sociedad más comprometida y sostenible se convierta en un plan de futuro deseado.

Para apelar a la empatía de las personas con el medio ambiente se pueden utilizar la imagen, la construcción simbólica, la identificación emocional o incluso la participación en la obra, creando mediante los lenguajes artísticos diferentes relatos y puntos de vista con gran cantidad de matices y de aspectos sensoriales y vivenciales diferentes.¹⁷

¹³ SACHS, W. *The Jo'burg Memo. Fairness in a Fragile World Memorandum for the World Summit on Sustainable Development.*

¹⁴ FARIÑAS AUSINA, S. *La economía feminista y la soberanía alimentaria.*

¹⁵ MARIN RUIZ, C. *Elementos para una reflexión crítica.*

¹⁶ NOVO VILLAVERDE, M. *El dialogo ciencia / arte: una vía integradora para abordar la crisis ambiental global. Arte y ecología.*

¹⁷ ALBELDA, J; SGARAMELLA, C. *Arte, empatía y sostenibilidad. Capacidad empática y conciencia ambiental en las prácticas contemporáneas de arte ecológico.*



Fig. 12 – Emili Armengol, *Xiprer*, *Biodivers 2015*.

Fig. 13 y 14 – Lucía Loren, *Al hilo del paisaje*, *Arte en la tierra*, 2007.

En el panorama artístico encontramos diversas maneras de acercamiento al arte realizado con intenciones de sensibilización medioambiental o eco-arte, respecto a los que se puede hacer subdivisiones atendiendo a las características concretas que aglutinan. Carmen Marín Ruiz hace la siguiente clasificación de los diferentes tipos de obra:

Obras *site-specific* en espacios naturales que tiene una relación con el lugar en el que se ubican, pudiendo también estar realizadas con material proveniente del mismo lugar de la ubicación. Instalaciones escultóricas que se sirven de la naturaleza como espacio de emplazamiento. Bio-arte o arte biotecnológico en el que se incluyen las piezas que integran materiales vivos o manipulaciones biotecnológicas. Ecovention, combina “ecología” e “intervención” y se trata de obras en las que se pretende recuperar espacios degradados. Arte efímero, se realiza teniendo en cuenta su corta duración a menudo pensando en un proceso de degradación natural. Arte de caminar, se realizan caminatas a pie como expresión artística. Arte de espacios complementarios o no-espacios, obras en galería que tienen una relación por los materiales o el contenido utilizados con un espacio exterior, creando una conexión entre el espacio y la obra. Escultura social, la obra está dirigida a crear interrelaciones entre el medio natural y la sociedad, por lo que involucran a la comunidad local o necesitan de la participación del espectador, con la finalidad de potenciar la concienciación medioambiental. Arte Eco-feminista, obras afines al movimiento ecofeminista que combina ecologismo y feminismo. Arte de reciclaje, se emplean objetos de deshecho o abandonados para su elaboración. Arte performativo, se conecta el cuerpo del artista físicamente al espacio y el trabajo queda documentado mediante fotografías o vídeos.¹⁸

Una de las posibilidades de este tipo de obras es la de revalorizar un entorno natural haciéndonos focalizar la atención en él, a partir de festivales de arte en la naturaleza o del emplazamiento gradual de obras que interactúan de una manera sensible con el entorno, configurando una especie de museo al aire libre. Éste es el caso de proyectos como *Biodivers*, (Carrícola, Valencia, 2015)¹⁹ o *Arte en la tierra* (Santa Lucía de Orcón, La Rioja, 2018) que ponen de manifiesto el valor de las zonas rurales.²⁰ Esta alternativa a la exposición de obras de manera convencional en el museo, se convierte en una vía de reclamo de turismo local, de proximidad, así como facilita la aplicación de políticas medioambientales.²¹

¹⁸ MARIN RUIZ, C. *Arte medioambiental y ecología, Elementos para una reflexión crítica*

¹⁹ ROJO MAS, M. G. *Creaciones valencianas y ecología: El espacio de arte medioambiental “Biodivers Carrícola”*.

²⁰ CALONGE ESCUDERO, M. *Arte en la tierra. Poesía visual en las tierras de Santa Lucía*.

²¹ SÁNCHEZ LEÓN, N. *La función del arte en procesos de transición hacia la sostenibilidad: casos anglosajones y españoles*.



Fig. 15 y 16 – Toni Tomás, Toño Naharro y Bibiana Martínez; *Dime algo dulce, cariño; Arte en la tierra*, 2018.

Fig. 17 – Logo de *Bandjoun Station*.

En cuanto a trabajos que aglutinen arte, pedagogía y sensibilización ambiental podemos hablar de *Bandjoun Station*, un centro de artes visuales y museo de arte contemporáneo que ha creado el artista camerunés Barthélémy Togo. Está situado en Bandjoun, Camerún; es el primer centro cultural del país y cuenta en sus instalaciones con espacio para tener hasta doce artistas en residencia, dos pisos dedicados a espacio expositivo: uno dedicado a la exposición permanente y otro a exposiciones temporales, así como otro amplio espacio para trabajo comunitario. Además de disponer de un patio de 300 m² con un escenario en el que se realizan diversas actividades culturales.²²

En este centro se combina la educación artística, mediante talleres realizados con la población local, con la agricultura ecológica. En él se enseña a los jóvenes cómo producir sus propios cultivos ecológicos, puesto que el centro se sitúa en una región explotada por las multinacionales para la exportación de alimentos de cultivo intensivo con un gran uso de agroquímicos. La intención del proyecto agrícola es denunciar la situación de explotación proporcionando a la ciudadanía las herramientas necesarias para propiciar un cambio de modelo.

*La gente se alimenta por fin con verdura y fruta ecológica local, van a las inauguraciones en el museo no solamente para ver arte e intercambiar con su gente, sino también para recoger bolas de yute rellenas con productos de la última cosecha de Bandjoun Station (gratuitamente). Un verdadero punto de encuentro.*²³

También con objetivos similares se sitúa el trabajo del colectivo ARTPORT_Making Waves, del que volveremos a hablar en el punto siete a partir de la entrevista a la cofundadora de la organización Anne-Marie Melster.

En esta organización se desarrolla comisariado de proyectos artísticos a nivel internacional. Las obras, talleres y conferencias que realizan en colaboración con artistas y científicos tienen un marcado sentido de consciencia medioambiental. Realizan numerosos proyectos en los que trabajan temas como el consumo de alimentos responsable: 'GOOD FOOD COP23' (2017), o la contaminación de los océanos 'En dialogo con la mar' (2013). En estos casos el primero se trabajó en un taller el consumo responsable con el artista Tino Sehgal, en un instituto en Alemania. Mientras que en el segundo se realizó una exposición en México con obras de artistas que trabajaban la contaminación marina, por la que pasaron diferentes escuelas a visitarla y realizar talleres.

En un marco de intereses similar encontramos la obra de Lucía Loren, una artista española cuyo trabajo destaca por la sensibilidad con la que confluye con el medio, y que también ha trabajado en diferentes ocasiones la relación del arte

²² <http://bandjounstation.com/visual-arts-2/>

²³ MELSTER, A, M. Comunicación personal. 16-4-19



Fig. 18, 19 y 20 – *Bandjound Station*, actividades educativas.

con el entorno aplicada a la educación. En su trabajo como artista crea obras que tienen la capacidad de maravillarnos con los procesos naturales a partir de intervenciones mínimas como ocurre en su pieza *Madre sal*, realizada en Villoslada de Cameros, La Rioja, en 2008. En ella emplaza esculturas realizadas con roca de sal que reproducen un seno femenino, de las que los animales de la zona adquieren nutrientes chupándolas, creando una fuerte metáfora de relación maternal con la naturaleza.

4. ARTE Y ECOLOGÍA EN EDUCACIÓN FORMAL

4.1. ARTE Y EDUCACIÓN

La creciente preocupación por las problemáticas ambientales y la falta de capacidad de respuesta a las mismas nos remite a una educación en la que no se están proporcionando las herramientas de desarrollo necesarias. Tanto a nivel personal como social la educación es imprescindible para que los individuos puedan dar respuestas creativas a los cambios que debemos realizar en nuestras sociedades. Por tanto, una educación comprometida con un progreso personal y social que no esté basada en la competitividad, sino en el desarrollo hacia una mejor versión de nosotros mismos y de nuestras relaciones con el entorno, exige una renovación de los planteamientos de enseñanza que estamos proponiendo. Algunas de las aptitudes necesarias para el desarrollo de individuos más comprometidos se encuentran dentro del plan curricular destinado a las artes.

Se dan por sentado ciertas competencias atribuidas tradicionalmente a la educación artística, como su capacidad para el desarrollo motriz o para fomentar la creatividad. No obstante, se ignoran muchas otras de gran importancia social como su capacidad para generar relaciones e implicación con los territorios, las comunidades o los materiales trabajados. Así como su implicación directa con la emoción y la expresión. Por ello nos preguntamos ¿Con qué fin se plantean estas materias? ¿Qué capacidades se les atribuye? y ¿Cuáles de estas capacidades atribuidas se están cumpliendo?

Varios autores, Fernández Santín, Feliu Torruella, y Touriñán López, defienden que el aprendizaje de las artes permite la apertura al desarrollo de competencias esenciales en nuestra sociedad, como el desarrollo del pensamiento crítico, que se trabaja estimulando la reflexión y la interpretación a través de sentimientos



Fig. 21 y 22 – Bandjoun Station, vista exterior.

Fig. 23 y 24 – Actividades realizadas en el centro.

y emociones,²⁴ así como la adquisición, durante el proceso educativo, de aptitudes que permitan al estudiante decidir y realizar su proyecto de vida.²⁵

En cuanto a los organismos oficiales, la Comisión Europea considera que la educación artística desempeña un papel muy importante en la formación, y por ello encargó un informe en 1995 cuyo objetivo era revisar la educación artística en los estados miembros. El estudio concluyó que, a pesar de las declaraciones nacionales sobre la importancia del papel cultural en la educación artística y la promoción de las actividades creativas, la realidad es que la oferta y la importancia atribuida a estas actividades tiene mucha menos consideración de la que se le atribuye teóricamente.²⁶

Por otra parte, en la Hoja de Ruta para la Educación Artística²⁷ que realiza la UNESCO sostiene que para realizar investigación artística hay que centrarse en las siguientes características con relación a la educación de la misma: tipologías y el alcance de los programas de educación artística actuales, relación entre la educación artística y la creatividad, así como relación entre la educación artística y la participación social plena, evaluación de los programas y los métodos y en especial de sus resultados, eficacia de las políticas de educación artística, análisis de las características y efectos de la relación de colaboración entre los ámbitos de educación y cultura en la introducción de educación artística en la enseñanza, entre otros.²⁸ Todas estas características son ámbitos de estudio de los que prácticamente no se realizan seguimientos, a pesar de que resultan claves para el cumplimiento de una educación artística de calidad.

Como ya veníamos diciendo, la importancia teórica que se le atribuyen a la educación artística difiere de su situación real, y esto se refleja en algunos colegios en los que queriendo fomentar la competitividad y el rendimiento académico medible, las asignaturas de arte resultan tener una consideración menos legitimada, aunque no sea de manera explícita,²⁹ es decir, continuando en la consideración teórica de que todas las asignaturas son iguales, simplemente no se les presta la misma atención ni se les permite desarrollar la misma carga de contenido. En España, el tiempo que se le dedica a las

²⁴ FERNÁNDEZ SANTÍN, M.; FELIU TORRUELLA, M. *Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood*.

²⁵ TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. *Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte*.

²⁶ FERNÁNDEZ-INGLÉS, S. *Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística*.

²⁷ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.

²⁸ URPÍ, C; COSTA, A. *Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria*.

²⁹ RAMOS, P. *Las correspondencias artísticas como medio para desarrollar una visión global del arte en el aula*.



Fig. 25 – Secado de café en las plantaciones de Bandjound Station.

Fig. 26 – Etiquetas de la producción de café ‘Our coffee is produced according to the environmental protection’.

Fig. 27 y 28 – Lucia Loren, *Madresal*, Villaoslada de Cameros, La Rioja, 2008.

asignaturas de arte resulta por debajo del de otras materias como Lengua, Ciencias Naturales, Idiomas y Educación Física, al igual que en muchos otros países europeos.³⁰

Por otra parte, encontramos que, en algunos casos, el tiempo que se le dedica a la educación artística no termina de ser bien aprovechado, puesto que se basa en un traslado de metodología de otras materias en las que el aprendizaje consiste en la repetición de conceptos. Se crea así un modelo de enseñanza artística autoritaria y repetitiva³¹ de manera que se plantean preguntas cuyas repuestas ya están diseñadas para ser reproducidas por los alumnos, coartando otras resoluciones y limitando su creatividad en una incitación a producir resultados finales ya conocidos.³²

A pesar de que la educación artística muchas veces se reduce a un traslape de los modelos de copia y repetición que se dan en asignaturas similares, tiene el potencial, no siempre inexplorado como veremos más adelante, de crear nuevos modelos de pensamiento que podrían beneficiar al alumnado no solo a nivel de bienestar personal, sino también a enriquecer el aprendizaje en el resto de ámbitos. Neutralizando el ansia de resultado final y de rentabilidad que impregna los centros escolares se podría dar un significado propio al aprendizaje, en el que se incite a los alumnos a plantear sus propias preguntas, con el fin de entender la base de los problemas, y a partir de esta premisa, buscar sus posibles soluciones.³³

Con un proceso del género en el que se produce un aprendizaje genuino, los sujetos involucrados en el aprendizaje necesariamente sufren una transformación, y en este momento, la educación puede dejar de ser reproducción cultural para convertirse en producción³⁴, que se enmarca en la creación y constituye una vivencia valiosa y enriquecedora³⁵ en la formación del individuo. La enseñanza del arte puede contribuir a un proyecto más amplio de desarrollo integral de la persona³⁶ así como a ayudarle a elegir y construir su proyecto de vida.³⁷

³⁰ FERNÁNDEZ-INGLÉS, S. *Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística*.

³¹ SÁNCHEZ DE SERDIO MARTÍN, A. *Arte y educación: diálogos y antagonismo*.

³² FERNÁNDEZ SANTÍN, M.; FELIU TORRUELLA, M. *Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood*.

³³ GUTIÉRREZ CORCUERA, G. *Aportaciones de la técnica artística a la técnica didáctica*.

³⁴ SÁNCHEZ DE SERDIO MARTÍN, A. *Arte y educación: diálogos y antagonismo*.

³⁵ CAEIRO-RODRÍGUEZ, M. *Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción*.

³⁶ RAMOS, P. *Las correspondencias artísticas como medio para desarrollar una visión global del arte en el aula*.

³⁷ TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. *Educación artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”*.



Fig. 29 – Logo de EAFS.

Fig. 30 – Ula Jero y Jens Wilcox *The Art of Expedition*, EAFS 2018.

Fig. 31 y 32 – Jenny Hall y Tabitha Pope, *Urchin*, EAFS 2018.

Por tanto, estimamos necesaria una educación que evidencie conscientemente su vocación cultural y su compromiso ético y social³⁸ con las personas y con su aprendizaje, puesto que se trata de un bien al que todo el mundo tiene derecho,³⁹ y que es necesario para proporcionar las herramientas que nos permitan desarrollarnos.

4.2. ECO-ARTE EDUCATIVO

El principal motivo que justifica el interés por introducir proyectos eco-artísticos en educación formal es el hecho de que posibilita abarcar un mayor espectro de público (en cuanto a edad, estrato social, cultura, etc.), en comparación con el interesante y significativo trabajo de museos y otros colectivos. Como, por ejemplo, el festival EAFS, que se celebró en Galloway, (Reino Unido) en 2015, aunando los proyectos de diferentes artistas en un evento para el que se crearon obras de arte que se relacionaban con temas ambientales. Iniciativas de arte con carácter ecológico como éstas ponen el foco de atención en el medio ambiente encargándose de crear pensamientos positivos hacia el entorno y lo que nos aporta,⁴⁰ con la intención de hacer aumentar la involucración de las comunidades en la gestión medioambiental.

No obstante, y a pesar del interés de este tipo de propuestas, solo llegan a un pequeño rango de personas. Por lo que constituyen una herramienta muy útil que trataremos más adelante, pero no pueden abordar por sí solas la demanda de sensibilización y creación de empatía con el entorno que necesita nuestra sociedad para abordar los retos de sostenibilidad que se nos presentan. Como consecuencia es necesario crear un sistema que genere empatía con el entorno, de manera que nos sintamos más ligados a él y más receptivos respecto a sus necesidades. Así como una educación que nos permita desarrollar una mayor resiliencia: “capacidad de superar los eventos adversos, y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de circunstancias muy adversas”.⁴¹ Ambas capacidades son necesarias para construir las bases que puedan permitir a los futuros adultos combatir los retos medioambientales a los que se enfrentarán.

Para ello, el arte ecológico tiene la capacidad de ser un puente para hacer descubrir a los niños el mundo natural, su entorno y su estética, tomando conciencia de su propia relación con la naturaleza. Proceso en el que los educadores pueden desempeñar el papel de agente motivador, y conseguir que

³⁸ HUERTA, R; DOMÍNGUEZ, R. *Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria.*

³⁹ GUIMARÃES, L. *Formación de profesores en la interrelación arte, educación y cultura: una mirada sobre patrimonios posibles.*

⁴⁰ MANZO, L. C.; PERKINS, D. D. *Finding Common Ground: The Importance of Place Attachment to Community Participation and Planning.*

⁴¹ BECOÑA, E. *Resiliencia: Definición, características y utilidades del concepto.*



Fig. 33 – Will Levi Marshall y Donald Urquhart, *Glimpse*, EAFS 2013.

Fig. 34 – Jan Hogarth, *Quest*, apoyado por: Katie Anderson, Sheila Pollock, Daniel Leigh y Dumfries, Lockerbie, Annan, Sanquhar *Cornets Clubs and riding guides from Thornhill*; EAFS 2018.



los alumnos se planteen nuevas cuestiones y se formen opiniones sobre su relación con el entorno, generando así visiones diferentes sobre los problemas medioambientales.⁴²

De esta manera, se integran la educación artística y la educación ambiental con la finalidad de desarrollar algunos conceptos clave para el aprendizaje del individuo en relación a su entorno como la interdependencia, la conservación, la sostenibilidad, el reequilibrio y la biodiversidad.⁴³

Un sistema educativo que propicia la creatividad a través de temas ecológicos puede ayudar a los estudiantes a empoderarse, usando su creatividad, a tener una voz activa en la protección de su entorno y a propiciar un cambio en las tendencias de consumo.⁴⁴ Además, educar en el desarrollo de respuestas creativas ante los problemas promueve un pensamiento crítico más positivo y alejado del modelo repetitivo imperante en la educación. Pensamiento que les permitiría plantearse el porqué de las respuestas que le damos al problema ecológico, como el reciclaje, por ejemplo, y qué otras respuestas pueden adoptar.

Diferentes autores, Gibbs y Howley, Gruenewald, Smith, están de acuerdo en que esta educación debe estar basada en relaciones con el entorno local, pues éstas ayudarían a fortalecer las conexiones de los niños con los demás, con la tierra y con su ambiente cercano, que es con el que deben convivir. Además, entablar este tipo de relaciones les ayudaría a sobreponerse al aislamiento y a la alienación, características comunes en la sociedad moderna y a promover el sentimiento de pertenencia con el lugar.⁴⁵

El arte, a diferencia de otras disciplinas, no hace falsas segmentaciones y compartimentos estancos de la realidad. Esto nos permite entender las conexiones entre el observador y lo observado, lo natural y lo artificial, paisaje y sociedad.⁴⁶

La conexión entre percepción y experiencia se refleja de manera natural en la educación artística ecológica haciendo que nos volvamos más sensibles a los cambios que se puedan producir en nuestro entorno, al mismo tiempo, que cultivamos el sentido estético.⁴⁷ Además, puede ser también un catalizador para ayudar a los estudiantes a desarrollar tanto pensamiento crítico, como la

⁴² SONG, Y. I. K. *Community Participatory Ecological Art and Education*.

⁴³ INWOOD, H. *Shades of green: Growing environmentalism through art education*.

⁴⁴ HOLLIS, C. L. *On Developing an Art and Ecology Curriculum*.

⁴⁵ GIBBS, R. J.; HOWLEY, A. "World-class standards" and local pedagogies: Can we do both? GRUENEWALD, D. A. *Teaching and learning with Thoreau: Honoring critique, experimentation, wholeness, and the places where we live*.

SMITH, G. *Place based education: Learning to be where we are*.

⁴⁶ LÓPEZ ABRIL, M.; VEGA, M.; LOREN, L. *El arte como herramienta para la educación ambiental*.

⁴⁷ WANG, X. *Ecological Art Education*.



Fig. 35 y 36 – *School without walls, One day in the wild.*

sensación de pertenencia a una comunidad y más ampliamente, como ciudadano del mundo.⁴⁸

Por tanto, lo que hace principalmente necesaria la introducción del eco-arte en la educación formal es su capacidad para generar relaciones emocionales con el entorno, sin esta relación de base no podemos pensar que las generaciones futuras serán capaces de resolver los problemas que se nos plantean, pues no podemos sentir empatía por el medio ambiente sin una relación vivencial previa. Por otra parte, se crean relaciones no solo con la naturaleza y el espacio local, sino también con las personas que trabajan en él y que viven en nuestro territorio. Un mejor conocimiento del lugar que nos rodea y unas relaciones sólidas con las personas que habitan en él, genera individuos comprometidos con el espacio y la comunidad, así como sensibles y activos respecto a los cambios que en éstas se producen.

Es cierto que desarrollar un plan de estudios que incluya todos estos conceptos es complejo, sin embargo, ya hay educadores que se dedican a ello, como Lucía Loren, Mario Vega y Marta López comentan en un artículo sobre su trabajo, que llevan a cabo desarrollando prácticas como: recorrer y descubrir el espacio, desplazarse por él, recolectar objetos, amontonarlos y clasificarlos, poner el foco de atención en nuestra huella, etc.⁴⁹ Estas actividades ayudan a los niños a relacionarse con el entorno y a hacerles comprender cómo habitamos el espacio.

⁴⁸ SONG, Y. I. K. *Crossroads of public art, nature and environmental education.*

⁴⁹ LÓPEZ ABRIL, M.; VEGA, M.; LOREN, L. *El arte como herramienta para la educación ambiental.*



Fig. 37, 38 y 39 – *School without walls*, trabajo con los alumnos.

5. PROYECTOS Y MÉTODOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS

5.1 INTRODUCCIÓN

A pesar de la importancia que se otorga a la educación artística en los informes europeos y nacionales, la práctica no destaca ni por el cumplimiento de los objetivos que se le atribuyen, ni por el peso curricular que se le destina. No obstante, esa falta de atención generalizada que se le presta en el currículo escolar, no en todas partes queda sin explotar el valor educativo del arte y su capacidad para motivar entornos de trabajo creativos y propicios para el aprendizaje. Vamos a ver, por tanto, algunos de los proyectos que se llevan o se han llevado a cabo utilizando el arte como herramienta de aprendizaje, ya sea involucrados en colegios, o externos a ellos.

5.2. ARTISTAS EN EL AULA

Unos de los proyectos educativos con más renombre internacional es el que se lleva a cabo en Reggio Emilia, ciudad del norte de Italia perteneciente a la Emilia-Romaña, y que introduce en sus escuelas preescolares la innovadora figura del *atelierista*.

El *atelierista* es una persona con formación en arte, a cargo del taller de la escuela, que se ocupa de generar situaciones que promuevan la experimentación y la investigación, así como de acompañar a los niños en la búsqueda de sus descubrimientos.⁵⁰ Trabaja desde una edad muy temprana en fomentar las maneras de expresión, pues como fundamento de la filosofía, se habla de los 100 lenguajes del niño, refiriéndose a las diferentes capacidades que tienen los menores de entender y de relacionarse con el mundo, lenguajes que deben fomentarse en la educación. Por otra parte, el papel del maestro no es solo el de proporcionar conocimientos a los alumnos, sino también el de escuchar, observar y registrar el trabajo que realizan.⁵¹

Otro planteamiento innovador que se introduce en algunos centros es el de trabajar directamente con artistas en el plan curricular. Como sucede en el programa *5x5x5=creativity* en Bath, Reino Unido, que lleva a cabo una organización sin ánimo de lucro.

⁵⁰FERNÁNDEZ SANTÍN, M.; FELIU TORRUELLA, M. *Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood*.

⁵¹ *Ibid.*

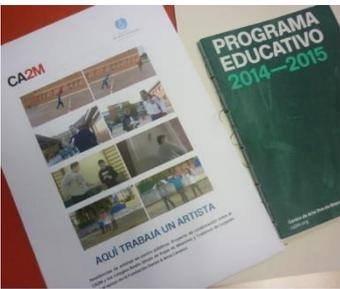


Fig. 40 – *School without walls*, trabajo con los alumnos.

Fig. 41 – *Aquí trabaja un artista*, programas de trabajo.

Esta asociación se encarga de la creación de proyectos colaborativos entre escuelas, artistas, instituciones culturales y autoridades locales en los que se pretende explorar las potencialidades creativas de los miembros participantes.⁵² Entre estos proyectos se sitúa *School without walls*, un proyecto que subvierte la idea de residencia artística tradicional en la que el artista es amparado por una institución cultural en la que desarrolla su obra, cambiando la figura del artista, por el conjunto de alumnos de una clase que serán los beneficiarios de residir en la institución.

El objetivo del proyecto es demostrar que hay maneras de avivar la creatividad en niños y jóvenes para fomentar su interés en aprender. Se inicia con un grupo de alumnos de la escuela de educación primaria St. Andrews, que realizan sus clases, durante siete semanas, en el teatro infantil de la ciudad: *The egg*. Durante estas siete semanas están acompañados de sus maestros, de artistas de *5x5x5=creativity* y profesionales del mundo del teatro.⁵³

El alumnado participante en la residencia reporta un alto nivel de satisfacción y entusiasmo con el cambio de modelo de aprendizaje. Tener la oportunidad de expresarse de manera diferente y en otro contexto les permite construir un tipo de pensamiento diferente, menos dogmatizado y más personal, que resulta esencial para desarrollarse como persona. Estos resultados quedan reflejados en las pruebas de calificación estatales que batieron el récord de la escuela hasta el momento, así como en los niveles de asistencia, que fueron también los más altos nunca registrados.⁵⁴

También en Reino Unido, nace la propuesta de *Room 13* que consiste en el uso del aula de un colegio o el espacio de otra institución comunitaria que es usado como taller para un artista en residencia. El artista que se ocupa de este taller también debe trabajar con los niños y niñas de la institución, invitándoles a colaborar con él y a expresarse desde el punto de vista de pequeños creadores y no como un maestro convencional.

Se han popularizado las estancias de artistas profesionales en contextos de educación formal a partir de estas propuestas pioneras en el ámbito anglosajón. Y es que, su papel en el contexto escolar ha resultado ser una fuente de motivación hacia la creatividad y el pensamiento crítico, desarrollando interesantes confluencias con las pedagogías más tradicionales.⁵⁵

⁵² PARÍS, G.; PENNY, H. *5x5x5=creativity, una experiència d'aprenentatge creatiu entre artistes, escoles i institucions culturals*.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ MACAYA, A.; VALERO, E. *Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario*.

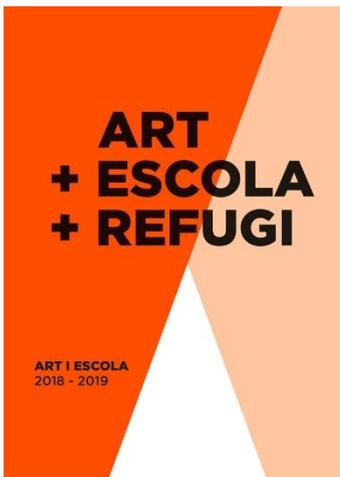


Fig. 42 – *Aquí trabaja un artista*, trabajo con los alumnos.

Fig. 43 – Cartel de la propuesta de trabajo *Art + Escola* del curso 2018-2019.

Fig. 44 – Visita de alumnos al centro ACVIC.

En Madrid, durante el curso 2014-2015 se desarrolla un proyecto similar con el título *Aquí trabaja un artista* que planteó dos residencias artísticas para los artistas Pilar Álvarez y Alejandro Simón en dos colegios de educación primaria de las afueras de Madrid. Un proyecto promovido por el Centro de Arte Dos de Mayo y desarrollado con el apoyo económico de la fundación Daniel y Nina Carasso⁵⁶. Este proyecto ha continuado desarrollándose varios años abarcando dos o tres residencias más por año en 2016 y 2017 involucrando siempre a maestros, artistas, alumnos y padres en sus realizaciones.

5.3. EL MUSEO DENTRO DEL PLAN CURRICULAR

También desde los museos se desarrollan diversos programas que ponen de manifiesto un interés en la educación que va más allá de la corriente visita guiada. Encontramos que en varias instituciones museísticas se plantea un plan de trabajo artístico directamente consensuado con la escuela, adaptándose a su currículo de trabajo, e integrando en él las propuestas educativas del propio museo.

En el Centro de arte contemporáneo de Vic, Cataluña, se lleva realizando varios años un programa titulado *Arte y Escuela* para el que cada curso escolar se plantea un tema sobre el que los estudiantes deben trabajar. En el curso 2014-2015 el tema planteado es *Arte y Escuela + Luz* y en él participan 30 centros educativos, en los que se realizaron 35 proyectos que implicaron a 3.200 estudiantes.⁵⁷ Para realizar el proyecto entre el profesorado y el museo ACVIC se establece una relación a través de la figura de una persona asesora, que junto con el profesorado irá definiendo el proyecto a realizar, dándole herramientas para que encuentre su manera de trabajar y asesorándola para encontrar una estética que lleve más lejos sus ideas iniciales.⁵⁸

Uno de los puntos que más toman en cuenta en el programa es el aprendizaje del profesorado y su manera de enfocar las prácticas, pues supone un agente de cambio continuo dentro de la escuela. Además, la realización del proyecto les permite conocer mejor a sus estudiantes y aumentar sus capacidades creativas y de pensamiento crítico, así como su motivación por aprender e ir a la escuela.

Esta colaboración entre las escuelas y el museo de ACVIC lleva realizándose diversas ediciones, tratando temas muy distintos y a la vez muy abiertos a ser enfocados desde diferentes puntos de vista, como el *Refugio*, tema de este curso académico 2018-2019, o el *Tabú* que se trabajó en 2017-2018.

⁵⁶ RUEDA GASCÓ, P. *¿Por qué no vamos a los colegios? Sobre la ausencia de arte actual en la escuela.*

⁵⁷ LLEVADOT GONZÁLEZ, M.; PAGÈS SANTACANA, A. *Los proyectos de integración del arte en educación (arts integration) y la mejora de la calidad docente a través de un estudio de caso.*

⁵⁸ *Ibíd.*

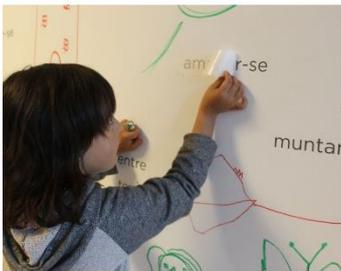


Fig. 45, 46 y 47 – Visita a la exposición Art + Escola + Refugi, ACVIC, 2019.

Otro ejemplo de esta colaboración educativa entre museo y escuela lo encontramos en la Fundación Serralves, en Oporto, Portugal. Al principio de cada curso escolar se celebra una sesión especial en el museo que presenta el propio director. En esta sesión se convoca a la dirección de las escuelas, así como al profesorado y educadores, y se discute sobre el calendario escolar y las visitas a realizar. Entonces, la coordinación de las actividades culturales explica en detalle todas las actividades que se realizarán con la finalidad de que los colegios puedan decidir con tiempo cuales les interesan más.⁵⁹

Con una estrecha relación de trabajo, desde el museo se pretende evitar que el resultado de las propuestas sea un ejercicio de imitación de las piezas vistas en la pinacoteca, como sucede habitualmente con los talleres didácticos que se realizan después de visitas cortas. Se pretende, por tanto, generar un diálogo en profundidad que, trabajado durante todo el curso, permita a los estudiantes llegar a conclusiones propias y no imitadas.⁶⁰

Al final de cada curso se realiza en la Fundación Serralves una exposición de tres meses de duración de los trabajos realizados por el alumnado. Sobre los mismos se advierte previamente a los estudiantes que estarán sujetos a una selección. Además, durante el proceso de trabajo se realizan reuniones con el profesorado en la fundación, con la finalidad de llevar un seguimiento del funcionamiento de las propuestas y de aportar nueva información invitando a artistas que trabajan los temas seleccionados para el curso en concreto.

A pesar de la existencia de este tipo de proyectos por parte de algunos museos, no en todas las instituciones apuestan por este panorama educativo. Su fin es crear unas bases de aprendizaje de calidad que propicien una relación real con las escuelas puesto que, el alumnado, es el futuro visitante y consumidor de cultura. Muchas de estas instituciones optan, en su lugar, por subcontratar empresas que, no llevando una coordinación real con la dirección y con los equipos curatoriales, no pueden ofrecer un proyecto educativo amplio, y solo consiguen abarcar actividades de ocio que terminan siendo simulacros educativos.⁶¹

Hemos visto algunos proyectos que unen la educación no formal (actividad organizada, educativa, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, que tiene como objetivo facilitar determinadas clases de aprendizaje,⁶² en este

⁵⁹ GARCÍA LÓPEZ, A.; GUILLEN MARTÍNEZ, F. J. *Innovación educativa y compromiso expositivo en los Museos de Arte Contemporáneo El caso de la Fundação de Serralves y su Proyecto anual con Escuelas.*

⁶⁰ *Ibíd.*

⁶¹ PUIG MIR, I. *¿Por qué no entiendo nada de arte? Origen y estado actual de la educación artística.*

⁶² URRA URRAZA, E. *La educación artística no formal en el ámbito de talleres de tiempo libre y aulas de cultura.*

SERRALVES



O Serviço Educativo de Serralves vem convidar-te a visitar em família - com pais, irmãos, avós, primos, amigos - a exposição MÁQUINAS, na qual participaste com a tua escola. Para além da visita à exposição podes também desfrutar a tua família a dar um passeio nos Jardins e no Museu de Serralves, ou a lanchar na nossa cafetaria. Aproveita bem o fim de semana e os dias de Verão... Não percas esta oportunidade! Basta apresentar esta carta na recepção do Museu e terás bilhetes de acesso gratuito a todos os espaços da Fundação!
Esperamos por ti.

Fundação de Serralves
Rua D. João de Castro, 210, 4100-457 Porto, Portugal
Telefone: +351 229 150 000 Telex: +351 229 150 000
Fax: +351 229 150 111 e-mail: serralves@serralves.pt
www.serralves.pt



Fig. 48 – Fundación Serralves, cartel de la exposición *Máquinas*, que presenta los trabajos realizados durante el proyecto con escuelas.

Fig. 49 – Fundación Serralves, alumnos trabajando en un taller.

Fig. 50 – Fundación Serralves, piezas de alumnos expuestas en la exposición *Máquinas*.

caso los proyectos educativos de los museos) con la educación formal (la que imparten las instituciones escolares), creando sinergias que permiten el beneficio mutuo y propician una educación artística de calidad.

Al igual que se producen talleres educativos en los museos, hay galerías que también plantean una trayectoria didáctica en su desarrollo. En Londres, la galería *Black Swan Arts*, fundada en los años ochenta, surge con la intención de hacer frente a los altos niveles de paro creando un espacio de encuentro para jóvenes que propiciara espacios de trabajo y exposición para artistas y artesanos emergentes.⁶³ Hoy en día está compuesta por varios espacios: cafetería, galería, tienda y un espacio al aire libre. En su labor didáctica realizan diferentes talleres que son impartidos por artistas y artesanos locales.⁶⁴

También dentro de algunos modelos de educación formal, que plantean pedagogías alternativas, encontramos el empleo del arte como medio de aprendizaje y expresión personal como iniciativa pedagógica propia. Es decir, sin estar vinculada a otro tipo de programa como los que hemos visto anteriormente. Tal es el caso de la pedagogía Waldorf.

5.4. MÉTODO WALDORF

Las escuelas Waldorf nacen de la propuesta del empresario Emil Molt, director de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria quien pide al filósofo Rudolf Steiner que cree una filosofía educativa, así como un colegio, para la educación de los hijos de sus empleados. Este es el comienzo de un movimiento de escuelas mundial que consta de alrededor de mil colegios en diferentes países de todo el mundo.⁶⁵

Estas escuelas se caracterizan por plantear una pedagogía educativa diferente. Para empezar, en el sistema Waldorf se dividen las etapas de la educación en tres fases: la primera que va del nacimiento a los siete años, la segunda que consta de los siete a los catorce y la tercera que va desde los catorce hasta los veintiún años.⁶⁶ Esta división tricótoma va de la mano de la teoría de Rudolf Steiner según la cual se deben educar por igual corazón, cabeza y manos.

La educación Waldorf parece ser capaz de adaptarse a muy diferentes tipos de culturas puesto que se basa en la comprensión de la naturaleza humana, y es por lo que las escuelas se integran bien en los diferentes países. Además, por lo general, para asegurar una educación que sitúe a los pupilos en un contexto

⁶³ ORTEGA, I.; MARÍN, L. *La educación galerística como campo emergente de la educación artística en contextos no formales*.

⁶⁴ *Ibíd.*

⁶⁵ DAHLIN, B. *A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools*.

⁶⁶ O'SHIEL, P.; O'FLYNN, S. *Education as an art: An appraisal of Waldorf education*.



Fig. 51 – Fundación Serralves, imagen de la exposición del proyecto con escuelas 2018-2019: *Olhar aprendiz – as múltiplas formas do olhar.*

social y cultural, cada escuela anexa a su currículo la celebración de los ritos religiosos o de las costumbres correspondientes al espacio en el que se encuentra.

Se considera que la edad más adecuada para que los niños comiencen la educación regular es a los siete años y permanecen generalmente con el mismo tutor o tutora hasta la siguiente etapa, y en mayor o menor medida con los mismos compañeros. Este sistema se utiliza para facilitar la generación de espacios de confianza con los estudiantes, en los que las necesidades concretas que pueda tener cada menor se resuelven trabajándolas de manera indirecta con toda la clase, generando un mayor sentido de comunidad. En estos primeros años, también se contribuye a desarrollar la capacidad de empatía con los demás y con el medio a partir del potenciamiento de la imaginación.⁶⁷

En la educación Waldorf el arte juega un papel fundamental tanto dentro del programa curricular en el que se desarrollan diversas asignaturas, como en forma de método de aprendizaje aplicado a otras materias. La imaginación es una parte esencial del proceso de aprendizaje con grandes implicaciones en la identidad pedagógica de Waldorf, en la que se utiliza como una potente herramienta en la construcción de significados.⁶⁸

Dentro del currículo de algunas escuelas encontramos materias muy poco comunes en otros centros como son Talla en Madera, Tejido de Punto o Jardinería, todas consideradas importantes para el desarrollo del niño.⁶⁹ En el sistema Waldorf se imparten clases matutinas sobre una misma materia durante aproximadamente tres semanas. Las clases de Arte no son una excepción a esta regla, aunque todo el sistema esté impregnado de prácticas artísticas, y se tratan, según los Informes del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf publicado en 1972, en 9º curso la Historia de las Artes Plásticas desde la antigüedad hasta Rembrandt y en 12º Historia de la Arquitectura.⁷⁰

“El arte es la forma en que todo se enseña y se aprende”.⁷¹ El Arte se toma en la educación Waldorf como parte fundamental del desarrollo educativo, hasta el punto en que se funde con otros mecanismos de aprendizaje sin apenas percibirse que se están enfocando los temas desde un punto de vista artístico. En la escuela Waldorf de Sacramento (California, EE. UU.) de los siete alumnos

⁶⁷ NIELSEN, T. W. *Toward a pedagogy of imagination.*

⁶⁸ SHANK, M. *Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools.*

⁶⁹ NICHOLSON, D. W. *Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom.*

⁷⁰ CARLGREN, F. *Pedagogía waldorf una educación hacia la libertad: La pedagogía de Rudolf Steiner Informes del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf.*

⁷¹ MORENO, M. *Pedagogía Waldorf.*



Fig. 52 – Logo de ARTPORT_making waves.

Fig. 53, 54 y 55 – ARTPORT_making waves: taller educativo *Bandjoun Station* en el *Grand Palais* de París, con Barthélémy Togo y el *Lycée Maximilien Vox*, 2015.

que realizaron un proyecto opcional en el grado senior en 2009, cinco incorporaban el Arte como escultura o escritura creativa.⁷²

En las escuelas Waldorf los educadores inciden también en la relación con la naturaleza, tanto en su conocimiento y apreciación práctica como científica. Se trabaja promoviendo el cuidado activo de la misma y su comprensión. Disponen de un huerto dentro de la escuela en el que se trabaja en las edades más tempranas, mientras que en los niveles medio y superior se introducen periodos de práctica en explotación forestal y agricultura biológica,⁷³ enseñanzas destinadas a promover una relación de conocimiento y respeto con la naturaleza.

No ha sido posible encontrar estudios que avalen que la educación Waldorf genere individuos más comprometidos con el entorno. Sin embargo, sí un estudio realizado en 2015 sobre el nivel de egocentrismo que presentaban los alumnos de diferentes escuelas Waldorf, religiosas y públicas. Para este estudio se distribuyeron cuestionarios estandarizados a 521 estudiantes de ocho colegios ubicados en la parte occidental de Alemania lo cual reveló que la sensación de responsabilidad por el desarrollo moral de la sociedad era mayor en los estudiantes de las escuelas Waldorf.⁷⁴ No obstante, no se reflejaron diferencias significativas entre los niveles de egocentrismo de unas escuelas a otras, aunque sí se encontró que el nivel era menor en la población estudiantil femenina.⁷⁵

6. RETOS Y LIMITACIONES

6.1 RESUMEN DEL RASTREO BIBLIOGRÁFICO

Teniendo en cuenta todos los puntos anteriores, destacamos que arte y naturaleza parece ser un binomio conocido mientras que arte y educación uno necesario y en el que se está trabajando, pues no acaba de satisfacer las competencias que se le atribuyen. Mucho menos arte ecológico y educación con ejemplos aún más anecdóticos. A pesar de las propuestas de gran valor que se llevan a cabo fusionando algún ámbito profesional del arte (artistas, museos, asociaciones, etc.) con el trabajo en la escuela, en los proyectos que hemos estado viendo, no se consigue abarcar una cantidad de público significativa.

⁷² KING BEAVEN, E. *Exploring Things Seen and Unseen: Students Speak of Waldorf Education*.

⁷³ MORENO, M. *Pedagogía Waldorf*.

⁷⁴ FÖLLER-MANCINI, A; HEUSSER, P; BÜSSING, A. *¿Egocentrismo o altruismo en la adolescencia? Un estudio empírico sobre los estudiantes de colegios Waldorf, cristianos y públicos*.

⁷⁵ *Ibíd.*



Fig. 56, 57 y 58 – ARTPORT_making waves: taller educativo *Bandjoun Station* en el *Grand Palais* de París, con Barthélémy Togo y el *Lycée Maximilien Vox*, 2015.

Por otra parte, nos encontramos en un contexto de crisis climática al que es imprescindible dar una respuesta urgente y global, para la que debemos plantear soluciones a largo plazo. Esta respuesta debe iniciarse ahora y continuar a través de las generaciones futuras, a las que no podemos exigirles comportamientos comprometidos y respetuosos con el medio sin que tengan antes la posibilidad de tener un contacto sensible, personal y comprometido con el mismo. Otorgar estas posibilidades de conexión a través de la educación debe pasar por tener aproximaciones abiertas y respetuosas con la naturaleza.

6.2 IDEAS DERIVADAS DEL RASTREO BIBLIOGRÁFICO

Modelos de acercamiento comprometidos y de lectura abierta los podemos encontrar en el lenguaje artístico. En él se generan respuestas creativas personales y propias, siempre diferentes y valiosas, que se articulan y complementan en un discurso más amplio. Cuando no se limita, es, además, un lenguaje no autoritario capaz de propiciar las capacidades relacionales comprometidas que estamos buscando. Por tanto, mediante procedimientos de aprendizaje artísticos los estudiantes pueden tener un contacto de estas características con el entorno.

La intención de proporcionar las formas de trabajo y compromiso propias del arte actual en el proceso de aprendizaje básico no es obligar a los futuros adultos a adaptarlas irremediabilmente, pues estaríamos cayendo en otro tipo de educación dogmática. Sino darles la oportunidad de conocer otros acercamientos a los que quizás por motivos de entorno social, económico u otros, no tienen acceso, y que pueden serles útiles en el desarrollo de su proyecto de vida. Desde luego, no podemos esperar que los jóvenes se comporten con patrones culturales desconocidos, pero si ofrecerles las posibilidades de conocer otros y darles la oportunidad de adoptarlos.

6.3. PLANTEAMIENTO DE LA ENCUESTA

Para generar la oportunidad de tener acercamientos al medio desde puntos comprometidos es necesario abarcar un público más amplio, al que no llegan las propuestas que hemos estado viendo. Por lo que, vista la amplitud del tema, y con la intención de completar la investigación bibliográfica, se ha decidido sondear a algunos expertos que trabajan en las confluencias de los campos de la educación, el arte y la ecología. De las 32 personas seleccionadas para el estudio han respondido catorce, con diferentes perfiles que provienen de la educación formal y no formal, así como de ámbitos más puramente artísticos en los que involucran conceptos medioambientales.



Fig. 59 –ARTPORT_making waves taller con Tino Sehgal en el Kunstmuseum Bonn, en Bonn, Alemania, el 15 de noviembre de 2017 con los estudiantes del instituto *Bertolt-Brecht-Gesamtschule*.

Fig. 60 – Tino Sehgal *These Associations*, Tate Modern, 2012.

Estas son las preguntas de la encuesta presentada:

1. ¿Cuál es tu ámbito de trabajo? ¿Cuál es el rango de edad de las personas con las que trabajas? ¿Te dedicas a la educación formal o no formal o a otro? Haz un pequeño resumen.
2. ¿Qué papel tiene el arte en tu entorno de trabajo o en tu manera de trabajar?
-Ej: como herramienta para: expresión, empatía, diversión, juego, fomento de la creatividad, innovación, llamar la atención sobre algo, para conectar conocimientos diferentes, para fomentar la autoestima, para trabajar las actitudes, otro (puedes hablar de varios o añadir los que estimes).
3. ¿Por qué motivos utilizas o trabajas con elementos o conceptos artísticos, obras o artistas y colectivos? ¿Qué esperas obtener de ellos?
4. ¿Trabajas utilizando, de alguna manera, el arte como medio para crear conexiones con el entorno? Si la respuesta es afirmativa:
 - a. ¿Cómo lo trabajas?
 - b. ¿Con qué resultados te has encontrado?
 (si has respondido afirmativamente pasa a la pregunta 6)
5. ¿Piensas que se podría plantear en el método educativo un proyecto artístico que fomentara la empatía con el entorno? ¿Tienes alguna idea sobre cómo debería llevarse a cabo un proyecto de este género?
6. ¿Crees que se podría plantear un proyecto de estas características en colegios e institutos de educación ordinaria?
7. ¿Consideras que la educación artística puede influir en las personas para fomentar la reivindicación de una causa?
8. ¿Podrías poner un ejemplo que conozcas en el que el arte haya influido en la defensa de alguna causa?

7. CONSULTA A EXPERTOS

De las catorce personas encuestadas tres han preferido permanecer en el anonimato, por lo que sus respuestas serán analizadas como tales. Las contestaciones completas a las encuestas se pueden consultar en el anexo uno. En adelante las citas relacionadas con las respuestas obtenidas irán precedidas del nombre de la persona entrevistada, pero para comprobar la referencia se deberá visitar el anexo.

7.1. ANÁLISIS DE RESPUESTAS

Pregunta 1:



Fig. 61 y 62 – ARTPORT_making waves: taller educativo y performance en el Colegio Massillon con Little Sun y Olafur Eliasson, 3 de diciembre de 2015.

Expertos encuestados		
Nombre	Institución	Ámbito
Anne-Marie Melster	Cofundadora y directora de ARTPOR_making waves (Alemania, España, Francia, Estados Unidos) comisaria, consejera y crítica de arte.	Educación formal y no formal.
José Manuel Touriñán López	Catedrático de Universidad; departamento de teoría de la educación, historia de la educación y pedagogía social; Universidad de Santiago de Compostela.	Educación formal y no formal.
Albert Macaya Ruiz	Departamento de pedagogía, Universitat Rovira i Virgili.	Educación formal.
Elizabeth Valenzuela	Coordinadora técnica de Fondo Acción (Colombia).	--
Sergio Martínez Luna	Departamento de Humanidades: filosofía, lenguaje y literatura; Universidad Carlos III de Madrid.	Educación formal.
Marta Aguilar Moreno	Facultad de Bellas Artes; Universidad Complutense de Madrid.	Educación formal.
Lucía Vázquez García	Asesora del Museo de Málaga, historiadora del arte, educadora y especialista en cultura y sostenibilidad, consultora en objetivos de desarrollo sostenible y "Agenda 2030".	Educación no formal.
Mercè Fernández Santín	Maestra de educación infantil en una escuela concertada con inspiración en los métodos de Reggio Emilia.	Educación formal.
Blanca de la Torre	Curadora independiente, crítica de arte y asesora de centros de arte.	--
Amaya Lubeigt y Wilfried van Poppel	DE LooPERS-dance2gether: espectáculos de danza teatro, proyectos de danza comunitaria, proyectos en escuelas: <i>Five days to dance</i> .	Educación no formal.
Lucía Loren	Profesora asociada Universidad Nebrija, profesora en la UNED,	Educación formal y no formal.



	artista, mediación cultural en museos.	
--	--	--

Al respecto de esta primera pregunta conviene hacer una aclaración en los proyectos de arte de los que nos hablan Anne-Marie Melster, Elisabeth Valenzuela y Lucía Vázquez.

En ARTPORT_making waves, Anne-Marie Melster trabaja como comisaria y consejera en arte y desarrollo sostenible con enfoque al cambio climático. ARTPORT_making waves es una red internacional de comisarios sin ánimo de lucro, cuyos proyectos suelen estar relacionados con la educación.

La organización de Elizabeth Valenzuela es una fundación privada colombiana que invierte en el desarrollo de la niñez y la conservación del medio ambiente, trabajan en la transformación del territorio para las comunidades, a partir de sus ideas y su creatividad, apoyando iniciativas de conservación de bosques, consumo responsable de alimentos, etc.

Lucía Vázquez diseña y ejecuta proyectos de educación para el desarrollo sostenible a través del arte en centros escolares españoles y forma en Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a distintos sectores de la población: universitarios, profesores, funcionarios, profesionales de la cultura y estudiantes.

Pregunta 2

Respecto al papel del arte en el entorno de trabajo encontramos puntos coincidentes en cuanto a que es un cauce para desarrollar la creatividad y el desarrollo personal, así como tres casos en los que se usa como vía de concienciación hacia el cambio climático y el desarrollo sostenible.

Pregunta 3

Como respuesta a los motivos por los que utilizan el arte en su trabajo y que resultados les ha dado encontramos puntos coincidentes en una serie de ideas, en primer lugar, se aglutinan las respuestas que plantean que es un poder para comunicar, emocionar, motivar, así como un vehículo para las emociones y la formulación de sentido (Elisabeth Valenzuela, Lucía Vázquez, Mercè Fernández, Albert Macaya), por sus similitudes. En segundo lugar, se habla de su capacidad para acercar a la gente contenidos como el cambio climático o los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Elisabeth Valenzuela, Lucía Vázquez). En tercer lugar, se alude a su capacidad para cuestionar y crear pensamiento crítico (Elisabeth Valenzuela, Mercè Fernández). Por otra parte, se trabaja en ello con la idea de disfrutar en sí y generar bienestar (Amaya Lubeigt y Wilfried van Poppel, Lucía Loren, Mercè Fernández). Mientras que, por último, se señala una mala



Fig. 63 – Logo de Fondo Acción.

Fig. 64 – Taller realizado en Fondo Acción, Colombia.

Fig. 65 – Taller realizado en Fondo Acción sobre la deforestación en Colombia y compartido en sus redes: "Y usted cómo se siente con respecto a la deforestación en Colombia".



Fig. 66 y 67 – Taller de escritura creativa y edición comunitaria dirigido a las comunidades de las zonas afectadas por el conflicto de la deforestación.

Fig. 68 – Fondo Acción: cartel para un foro sobre desarrollo y conservación rural.

formulación de la pregunta, planteando que el arte no es algo utilitario (Blanca de la Torre, Anne-Marie Melster).⁷⁶

Pregunta 4

En cuanto a si trabajan utilizando el arte para generar relaciones con el entorno cuatro de los encuestados responden que no trabajan en ello, aunque José Manuel Touriñán apunta que su trabajo relacionado con ciudades educadoras podría ser un nicho para proyectos de este tipo.

a.

Respecto a la manera de llevarlo a cabo encontramos ciertas diferencias que responden a la idiosincrasia propia de cada tipo de proyecto, de las que destacan: realizando proceso de escucha de uno mismo hacia su estado de ánimo y después a escuchar lo que nos rodea, trabajando con procedimientos siempre abiertos y no estructurados (Lucía Loren). Proponiendo una creación artística en la que todos somos iguales, sin competición (Amaya Lubeigt y Wilfried van Poppel). Investigando sobre propuestas artísticas en relación a un tema que escogen los alumnos, elaborando a su vez proyectos ellos mismos. (Albert Macaya). Mostrando imágenes relacionadas con la dimensión medioambiental de los ODS y realizando talleres artísticos que propician una reflexión acerca de nuestra relación con el entorno natural (Lucía Vázquez).

Mientras que en ARTPORT_making waves juntan artistas y profesionales de otros ámbitos y elaboran programas artísticos-interdisciplinarios para diferentes organismos como la ONU, conferencias para fomentar la visibilidad del problema ambiental, realizan exposiciones y performances con artistas y estudiantes, talleres para jóvenes, conferencias, mesas redondas, etc. (Anne-Marie Melster).

b.

En primer lugar y aglutinando ciertos puntos coincidentes, los encuestados se han encontrado con que las personas con las que trabajan se emocionan, se conmueven, aparece entusiasmo, aceptación, felicidad y bienestar (Elisabeth Valenzuela, Lucía Vázquez, Amaya Lubeigt, Lucía Loren); que el alumnado conecta con el entorno (Mercé Fernández, Albert Macaya); con un cambio de visión o de perspectiva respecto al cambio climático en los involucrados en los proyectos (Anne-Marie Melster, Elisabeth Valenzuela); con la creatividad como vía útil para escapar de los esquemas cotidianos y plantear nuevas formas, así como con el resultado de un fomento en la creatividad (Lucía Loren, Mercé

⁷⁶ Esta anotación se corresponde con un dilema común en el arte, al que no se hace más referencia en este TFG por motivos de extensión.



Fig. 69 y 70 – Luía Vázquez: Cuaderno para trabajar ODS en secundaria y bachillerato. ODS 06, Agua limpia y saneamiento.

Fig. 71 – Luía Vázquez: Cuaderno para trabajar ODS en secundaria y bachillerato. ODS 05 y ODS 16: Igualdad de género, Paz y Justicia.

Fernández); satisfacción y agradecimiento (Amaya Lubeigt y Wilfried van Poppel, Lucía Loren).

Pregunta 5

En cuanto a cómo podría desarrollarse un proyecto de este tipo destaca la aportación de José Manuel Touriñán:

Se puede lograr concordancia valores-sentimientos en la realización de acciones positivas hacia la relación arte-entorno, por medio del fomento de actitudes de reconocimiento. Aceptación, acogida y entrega a determinadas manifestaciones artísticas sobre la naturaleza y el entorno y usar diversas formas de expresión sobre ello.

Pregunta 6

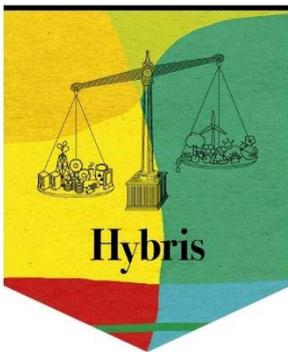
La respuesta a si se podría plantear un proyecto de este tipo en educación formal es un sí general, con la excepción de un entrevistado que no lo considera de sus competencias. Dentro de las respuestas encontramos también ciertos apuntes de interés a la afirmación como que es muy importante salir del aula para analizar y explorar otros entornos, así como abrir el centro a artistas (Sergio Martínez), también nos comentan que sería fundamental incluir educación eco-social en todas las asignaturas del plan curricular y que, especialmente en las artes plásticas, tendría un gran efecto puesto que nos vincula directamente con la emoción (Lucía Loren).

Después encontramos las respuestas de algunos encuestados que vinculan la pregunta a los trabajos que ya realizan en colaboración con centros de educación formal. Elizabeth Valenzuela nos habla de un proyecto de su asociación en el que entregan un maletín de relatos de literatura a los colegios de educación primaria en la ciudad de Bogotá, a partir de los cuales se plantean muchas situaciones que dan pie a abordar cuestiones de género, resolución de conflictos y medio ambiente.

Por otro lado, Anne-Marie Melster nos habla del programa que desarrollan en Alemania, Francia e Italia, en el que colaboran con diferentes fundaciones de arte, *think-tanks* y con IOC-UNESCO con el objetivo de implementar proyectos de arte y del océano en el plan curricular de los colegios participantes. En este proyecto trabajarán con invitados de perfil científico, con renombre internacional, así como oceanógrafos y artistas prestigiosos para hablar de los océanos en tres ciudades europeas.

Pregunta 7

En la pregunta que alude a la educación artística como influencia en la reivindicación de causas, encontramos dos respuestas con un matiz negativo, en



la primera se menciona que es más importante fomentar otras cosas y en la segunda se habla de la viabilidad del arte para influir en una causa tanto de manera positiva como negativa.

En el resto de las respuestas encontramos bastante unanimidad con aportaciones destacables en las que se alude a las exploraciones que se están realizando en proyectos de conexión con comunidades, y de arte como relación social (Sergio Martínez), y en que la educación en arte es capaz de fomentar la reivindicación de una causa a largo plazo y de manera significativa puesto que desarrolla el pensamiento crítico (Lucía Vázquez).



Anne-Marie Melster aludiendo también a su trabajo en ARTPORT_making waves, nos escribe que es justo lo que llevan haciendo más de trece años, y que a lo largo de este periodo ha visto como niños en México comprendían que la comida no viene solo del Walmart y llegaban a organizarse para construir huertos con vegetales endémicos y ecológicos en sus propios colegios.

Pregunta 8

En cuanto a ejemplos en los que el arte ha influido en la reivindicación de una causa, varios de los entrevistados hablan de sus propios proyectos como el trabajo artístico con procesos colaborativos en zonas rurales que tienen la intención de generar sensación de pertenencia (Lucia Loren) o el proyecto *Dance for life* con el que trabajan en desestigmatizar a personas afectadas por el SIDA (Amaya Lubeigt y Wilfried van Poppel). Mientras que otros destacan el trabajo de otros artistas o colectivos en estos ámbitos como: *Pedagogías Invisibles*, *Mark Dion and the Chicago Ecology Action Group*, *Guerrilla Girls*, etc. (Sergio Martínez).



Fig. 72 – Cartel de la exposición *Hybris Una posible aproximación ecoestética*, comisariada por Blanca de la Torre, del 17 de junio de 2017 al 7 de enero de 2018, en el MUSAC.

Fig. 73 – Lucía Loren, *Api Sophia*, 2017. En la exposición *Hybris*.

Fig. 74 – Santiago Morilla, *Fundar un bosque. Prototipo de bicimáquina para huerta-invernadero de interior #1*, 2016. En la exposición *Hybris*.

8. POSIBLES VÍAS DE DESARROLLO

De las encuestas y la investigación realizada en torno a ellas se sucede el descubrimiento de un gran número de proyectos que involucran el arte, la educación y el medio ambiente o la justicia social. Por ejemplo, Anne-Marie Melster nos habla en su entrevista del artista camerunés Barthélémy Togo, que desde su actividad como artista contemporáneo ha financiado el centro *Bandjound Station*.

Hemos trabajado con Barthélémy cuando ofrece talleres a jóvenes creando obras de arte colectivas y cuando empieza a hablar de lo que hacen en Bandjoun, te juro que abre corazones y mentes, porque los participantes de repente comprenden lo que significa agricultura industrial por parte de multinacionales en África para la gente que sufre de los efectos secundarios.



Fig. 75 – Juanli Carrión, *La edad de Indio*, 2017. En la exposición *Hybris*.



Fig. 76 – Vista a la exposición *Hybris*.

Por otra parte, Elizabeth Valenzuela nos transmite respecto al trabajo que han estado llevando a cabo en su organización:

En esencia, lo que hemos buscado es motivar acciones positivas frente a la vida, la naturaleza y el planeta conectando nuestras emociones (frente a las obras de arte) con las ideas que tenemos y a partir de allí, dinamizar transformaciones.

8.1. PROPUESTA

8.1.1. ¿Por qué educación ambiental?

El motivo de trabajar concretamente la educación ambiental y las relaciones empáticas con el entorno se justifica, en primer lugar, en el contexto en el que nos encontramos. Más que nunca, vemos que a los jóvenes les preocupa el estado del planeta, como reflejan la aparición de nuevas manifestaciones ciudadanas como *Fridays For Future*, en las que se reivindica la toma de medidas gubernamentales contra la situación medioambiental.

No obstante, el cambio de mentalidad respecto a nuestras formas de vida y consumo no puede producirse solo desde arriba, sino que son las propias costumbres de las personas las que deben cambiar, y para ello necesitan un contexto positivo y optimista que les motive al cambio. Son las generaciones más jóvenes las que sufrirán más a causa de la situación medioambiental y por tanto las que necesitan disponer de más recursos para combatirlas.

En segundo lugar, trabajar con la empatía para generar relaciones con nuestro entorno es una vía para promover un mayor compromiso en las personas. Fomentar la implicación a partir de pequeñas acciones en el medio desde la infancia puede ayudar a los estudiantes a descubrir sus posibilidades para influir en la sociedad. Desarrollándose como personas con un papel social activo y crítico a las que sea difícil manipular y que tengan capacidad para dar respuesta a los cambios.

8.1.2. Puesta en práctica

A partir de esta serie de respuestas y del análisis de todo el material utilizado, considero que, por una parte, es necesario incluir proyectos que involucren arte y ecología en educación formal, y que, por otra, hay una serie de características que hay que tener en cuenta a la hora de plantear cómo.

Uno de los puntos cruciales de las propuestas que hemos estado viendo es la participación de organismos externos a las escuelas en los programas planteados. Colaborar con otras instituciones plantea una serie de beneficios que incrementan las posibilidades de éxito de la propuesta. En primer lugar, trabajar con profesionales de los ámbitos del arte aporta una nueva visión externa al trabajo que delimita un marco de actuación en el que enfocarse. Además, legitima el trabajo realizado y ayuda a que sea percibido como un

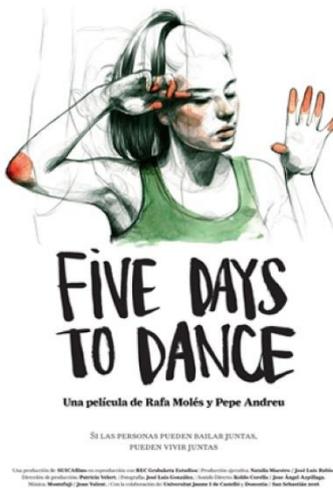


Fig. 77 – Cartel de la película *Five days to dance*.

Fig. 78 y 79 – Imágenes del proyecto *Five days to dance*.

esfuerzo de importancia e interés, lo que sin duda es un aliciente para alumnado y profesorado.

Por otra parte, traslada las formas de hacer del arte contemporáneo a los estudiantes, permitiendo una educación puntera en términos de actualidad y de comprensión de las características de la contemporaneidad. De la misma manera, genera nuevas situaciones que ayudan a desvincular a los pupilos de la monotonía y la respuesta preconcebida. Como hemos visto en proyectos como los de ARTPORT_making waves⁷⁷ o *School without walls*, la implicación de profesionales procedentes de otros ámbitos hace que el proceso de aprendizaje se convierta en algo nuevo y valioso en cada momento.

Este tipo de aprendizaje, aunque no se manifieste de manera directa, crea una forma de entender la realidad, en palabras de Lucia Loren: “genera conocimiento de calado profundo, tanto el aprender a ver una obra de arte, como el ser generador de un proyecto de creación”. Aprendizaje que queda en nuestra memoria y que puede manifestarse de muchas maneras, resurgiendo con el tiempo, o modificar nuestra sensibilidad.

En mi opinión, para asegurar el éxito y la aplicación de un proyecto como el que proponemos, se debe contar con financiación pública y gestionarse desde los organismos competentes en educación, es decir, las autonomías. Así se podrían plantear propuestas que involucren arte y ecología mediante diferentes prácticas: salidas a la naturaleza, proyectos colaborativos, creación de intervenciones escultóricas, audiovisuales, etc. Proyectos en los que se trabaje con algún tipo de eco-arte, acercando el arte contemporáneo y el estudio de una práctica que relacione al alumnado con el entorno.

La finalidad de plantear diferentes tipos de fórmulas y maneras de trabajarlas es permitir a los colegios que elijan la que se adapte más a sus intereses, fomentando así su implicación en ella. Sin embargo, resulta complejo hacer que las escuelas cambien su plan curricular, en muchos de los proyectos que hemos visto se trabaja solo con colegios que se presentan como beneficiarios voluntariamente, lo cual implementa las posibilidades de éxito y motivación de los participantes.

Para gestionar los diferentes proyectos se podría crear un organismo con expertos que ofrezcan asesoramiento y planteamiento de prácticas a las escuelas. Así como incorporar a cada escuela la figura de los educadores ambientales que se ocupen de ayudarles con la realización de las actividades y que tengan experiencia en el ámbito artístico. Otras medidas que mejorarían el aprendizaje del programa serían crear una exposición con los trabajos realizados por el alumnado como ocurre en la fundación Serralves, así como una puesta en común final en la que los colegios de diferentes zonas expliquen su trabajo y los conceptos aprendidos durante la realización de éste.

⁷⁷ <http://artport-project.org/>



Fig. 80, 81 y 82 – Imágenes del proyecto *Five days to dance*.

Parte del tiempo para desarrollar estos proyectos podría plantearse dentro de las actividades extraescolares que se realizan en las horas de comedor o utilizar parte de las horas dedicadas a asignaturas de arte y acordar algunos espacios de tiempo con los colegios que permitan hacer sesiones de un par de horas seguidas. Esto permitiría trabajar con materiales que requieran de preparación y de dedicación de tiempo en cada sesión. Fomentar sesiones de un par de horas posibilitaría también incrementar la concentración y la implicación en los proyectos.

Uno de los puntos esenciales a tratar durante la realización de los trabajos es la importancia del proceso frente al resultado. En muchos proyectos de arte contemporáneo se trabaja respecto a esta premisa, como por ejemplo en la obra de Hamish Fulton. Las fotografías y textos que presenta a las galerías son la manera de registrar y transmitir su verdadero trabajo que es el de caminar. Mediante el desarrollo de los proyectos con el alumnado es importante hacerles comprender las diferencias cualitativas que pueden existir entre dos objetos aparentemente iguales a raíz de su proveniencia y los procesos que han sufrido. Por ejemplo, podemos tener dos cuadros, uno es fruto de la copia mecánica del trabajo de un artista famoso, mientras que el otro es fruto de un proceso colaborativo en el que toda una clase decide pintar un cuadro como celebración para representar los logros que han realizado durante un curso de esfuerzos. En este caso el primer cuadro no nos sería de mayor interés que muchos otros, mientras que el segundo sí, en la medida en que representa ideas de colaboración, expresión, consenso y celebración. Este es un concepto que se puede trasladar a muchos objetos de nuestra vida diaria: pera de cultivo local frente a una pera exportada de América, las maneras en las que se han cultivado, las repercusiones que tienen cada tipo de pera, el consumo que hacemos de ellas, los modelos económicos que propician, etc. Estos conceptos pueden formularse de maneras muy sencillas y su comprensión es lo que puede significar un cambio en la relación de los individuos con su entorno y, por tanto, un cambio en el propio entorno a largo plazo.

9. CONCLUSIONES

Conviene destacar de la realización del trabajo, a modo de conclusión, el cumplimiento de los diferentes objetivos que se han planteado. En primer lugar, como fruto de las entrevistas con personas expertas concluimos que sí sería conveniente instaurar proyectos de educación que planteen prácticas de eco-arte en educación formal. Esto es debido a diversos factores, comenzando por que no es coherente pretender que los futuros adultos se enfrenten a los retos medioambientales sin antes haber tenido la posibilidad de tener un contacto con el entorno que les permita apreciarlo y tener acercamientos sensibles hacia él.

Otorgar dentro del marco educativo las herramientas necesarias para lidiar con la defensa de la naturaleza es fundamental si queremos que se den estos cambios. Estas herramientas pasan por el aprendizaje de aproximaciones al medio sensibles, no utilitarias, y de apreciación y convivencia, propias del lenguaje artístico. La educación artística fomenta el pensamiento crítico y la capacidad para aplicar respuestas creativas a situaciones adversas, propiciando ambientes de escucha y creación alejados de un marco competitivo, en los que todos los participantes son iguales. Fomentar una participación con estas características en el desarrollo de una obra artística sirve también para hacer ver a los niños que, a través de pequeños gestos de intervención en el entorno, como la colocación de piezas en espacios naturales, pueden modificar el espacio ellos mismos. Participan, así, como agentes activos en la vida social y pública, con pequeños actos que fomentan la implicación en un desarrollo político personal y en la toma de decisiones.

Para corroborar que la educación artística y los proyectos que involucran en ella educación medioambiental cumplen estos objetivos, hemos hablado con los responsables de proyectos que trabajan en ello, así como con otros profesionales en educación que nos han comunicado algunas de sus perspectivas respecto al funcionamiento de sus propuestas. Sin embargo, el buen funcionamiento de muchos de los proyectos que ya se trabajan, encontramos que van dirigidos a sesgos de población que no llegan a abarcar más que un pequeño rango de las comunidades con las que tratan.

Por ello, un programa que aplique las características de éxito de los proyectos que se realizan en educación no formal, trasladándolos a la educación pública sería capaz de dar respuesta a esta necesidad generando, además, una relación de simbiosis en la que la calidad de la educación artística se vea beneficiada gracias a la aplicación de prácticas contemporáneas que a su vez mejoren la educación ambiental. Para la realización de este proyecto hay que tener en cuenta ciertos puntos que caracterizan el éxito de las propuestas desarrolladas en educación no formal. Estos han sido estudiados con la finalidad de aportar nueva información que permita extraer algunas conclusiones sobre la puesta en práctica del proyecto.

Los casos estudiados abarcan diferentes tipos de propuestas, así como la opinión de expertos en diferentes ámbitos. En cuanto a las propuestas educativas se ha intentado incluir trabajos que se realicen tanto en el ámbito nacional, como internacional, con el objetivo de crear una visión global pero orientada hacia una realización práctica local. Mientras que en las entrevistas a expertos con perfiles más orientados a la investigación y docencia universitaria se ha trabajado en el ámbito nacional.

Una de las conclusiones que se deriva del análisis de la información es la importancia de trabajar con una organización externa a las instituciones educativas. Puesto que legitima el trabajo realizado en la escuela, además de llevar las maneras de trabajo del arte contemporáneo al alumnado, coordinando

los esfuerzos que puedan realizar hacia un aprendizaje significativo en esta línea.

Para el correcto desarrollo del proyecto, las horas de dedicación al mismo podrían aplicarse del tiempo de extraescolares que se realiza en la pausa de la comida, así como utilizar una tercera parte del tiempo ya dedicado a arte, y consensuar tiempo extra con los colegios que incluya la dedicación de sesiones de varias horas seguidas para fomentar la implicación y el trabajo con materiales que requieran dedicación. Asimismo, los proyectos a realizar se pactarían atendiendo los intereses concretos de los colegios e inscribiéndose de alguna manera en una práctica artística que involucre eco-arte. Intentando también, que se enfoque el trabajo a una problemática local, capaz de crear sentimiento comunitario a través de la creación artística colectiva.

Por último, el estudio de este proyecto tiene sentido dentro del contexto social actual de emergencia climática y como educación en empatía con el entorno en general. No obstante, y a pesar de que el planteamiento de una educación en sensibilidad y concienciación con nuestro entorno debería tener cabida en cualquier contexto social, no sabemos en qué situación climática nos encontraremos en un futuro a medio plazo, lo que dificulta asegurar la validez del estudio a largo plazo.

10. BIBLOGRAFÍA

-ALBELDA RAGA, J; SGARAMELLA, C.

-Ecología global, sensibilidades locales. El rol de las humanidades ambientales frente a la crisis ecosocial contemporánea. En: *Revista de investigación en artes visuales (ANIAV)*. Universitat Politècnica de València, 2017, núm. 1, e-ISSN: 2530-9986.

-Arte, empatía y sostenibilidad. Capacidad empática y conciencia ambiental en las prácticas contemporáneas de arte ecológico. En: *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*. 2015, vol. 6, núm. 2, ISSN 2171-9594.

-ALBELDA. J, SABORIT. J. *La construcción de la Naturaleza*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1997.

-ALBELDA, J. *Territorios, caminos y senderos*. En: *Fabrikart. Arte, Tecnología, Industria, Sociedad*. Universidad del País Vasco, 2004, Núm. 4, ISSN: 1578-5998

-ARRIBAS HERGUEDAS, F. Ecología, estética de la naturaleza y paisajes humanizados. En: *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*. 2014, vol. 53, ISSN: 0211-402X.

-BECOÑA, E. Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. En: *Revista de psicopatología y psicología clínica*. 2006, vol. 11, ISSN 1136-5420/06.

-CABEDO-MAS, I.; DÍAZ-GÓMEZ, M. Arte y Música en la Educación Obligatoria, Algo Más que un Detalle Curricular de Buen Tono. En: *The Multidisciplinary Journal of Educational Research (REMIE)*. 2003, vol. 5, ISSN: 2014-2862.

-CAEIRO-RODRÍGUEZ, M. Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. En: *Arte, Individuo y Sociedad*. 2018, vol. 30, núm. 1, ISSN: 1131-5598.

-CALONGE ESCUDERO, M. Arte en la tierra. Poesía visual en las tierras de Santa Lucía. En: *A en portada*. [Consulta: 2019-03-14]. Disponible en: <<https://docplayer.es/53297489-En-la-tierra-poesia-visual-en-las-tierras-de-santa-lucia-ocon-la-rioja-texto-monica-calonge-escudero-fotografias-fundacion-caja-rioja.html>>

-CARLGREN, F. *Pedagogía waldorf una educación hacia la libertad: La pedagogía de Rudolf Steiner Informes del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf*. Getafe: editorial Rudolf Steiner, 1989.

-DAHLIN, B. A. state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. En: *Journal of Beliefs & Values*. 2010, vol. 31, núm. 2, ISSN: 1361-7672.

-FARIÑAS AUSINA, S. La economía feminista y la soberanía alimentaria. En: *Soberanía alimentaria, Biodiversidad y Culturas*. 2015, núm. 21, ISSN 2013-7567.

-FERNÁNDEZ SANTÍN, M.; FELIU TORRUELLA, M. Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. En: *Journal of new approaches in educational research*. 2017, vol. 6, núm. 1, ISSN: 2254-7339.

-FERNÁNDEZ-INGLÉS, S. Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística. En: *Studi sulla Formazione*. Florencia 2017, Vol. 20, núm. 2, ISSN 2036-6981.

-FÖLLER-MANCINI, A; HEUSSER, P; BÜSSING, A. ¿Egocentrismo o altruismo en la adolescencia? Un estudio empírico sobre los estudiantes de colegios Waldorf, cristianos y públicos. En: *Educar em Revista*. Universidade Federal do Paraná, Brasil. 2015, núm. 56, ISSN: 0104-4060. [Consulta: 2019-02-08]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155039730009>>

-GARCÍA LÓPEZ, A.; GUILLEN MARTÍNEZ, F. J. Innovación educativa y compromiso expositivo en los Museos de Arte Contemporáneo El caso de la Fundação de Serralves y su Proyecto anual con Escuelas. En: *Arte y políticas de identidad*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. 2011, vol. 5, ISSN: 1889-979X. [Consulta: 2019-02-08]. Disponible en: <<http://revistas.um.es/api>>

-GIBBS, R. J; HOWLEY, A. "World-class standards" and local pedagogies: Can we do both? En: *ERICDigests.org*. [Consulta: 2019-02-09]. Disponible en: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448014.pdf>>

-GRUENEWALD, D. A. Teaching and learning with Thoreau: Honoring critique, experimentation, wholeness, and the places where we live. En: *Harvard Educational Review*. Washington State University, 2002, Vol. 72, núm. 4, ISSN 0017-8055.

-GUIMARÃES, L. Formación de profesores en la interrelación arte, educación y cultura: una mirada sobre patrimonios posibles. En: *Educación artística, revista de investigación (EARI)*. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives, Universitat de València, 2013, Núm. 4, ISSN 1695-8403 / e-ISSN: 2254-7592.

-GUTIÉRREZ CORCUERA, G. Aportaciones de la técnica artística a la técnica didáctica. En: *Arte y políticas de identidad*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2016, vol. 14, ISSN 1889-979X. [Consulta: 2019-02-09]. Disponible en: <<http://revistas.um.es/api>>

-HOLLIS, C. L. On Developing an Art and Ecology Curriculum. En: *Art Education*, 2015, vol. 50, núm. 6, ISSN: 0004-3125. [Consulta: 2019-02-08]. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00043125.1997.1165218>>

-BANDJOUN STATION. *Bandjoun station: visual arts center museum of contemporary art*. [Consulta: 2019-04-22]. Disponible en: <<http://bandjounstation.com/visual-arts-2/>>

- HUERTA, R; DOMÍNGUEZ, R. Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria. En: *Educación artística, revista de investigación (EARI)*. Universitat de València, 2015, núm. 6, ISSN 1695-8403.
- HUERTAS, C. Y CORRALIZA, J. A. Resistencias psicológicas en la percepción del cambio climático. En: *FUHEM Ecosocial*, Madrid, 2017, núm. 136, ISSN 1888-0576.
- INWOOD, H. Shades of green: Growing environmentalism through art education. En: *Art education*. 2010, vol. 63, núm. 6.
- KING BEAVEN, E. *Exploring Things Seen and Unseen: Students Speak of Waldorf Education* [tesis doctoral]. Davis: University of California, 2011.
- LLEVADOT GONZÁLEZ, M.; PAGÈS SANTACANA, A. Los proyectos de integración del arte en educación (arts integration) y la mejora de la calidad docente a través de un estudio de caso. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid. 2018, vol. 77, núm. 1, ISSN: 1022-6508.
- LÓPEZ ABRIL, M.; VEGA, M.; LOREN, L. El arte como herramienta para la educación ambiental. En: *Centro Nacional de Educación Ambiental (CENAM)*, 2017, [Consulta: 2019-04-22]. Disponible en: <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2017-07-08-abril-vega-loren_tcm30-419306.pdf>
- MACAYA, A.; VALERO, E. Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. En: *Arte, Individuo y Sociedad*. 2018, ISSN: 1131-5598 [Consulta: 2019-03-20]. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60086>>
- MANZO, L. C.; PERKINS, D. D. Finding Common Ground: The Importance of Place Attachment to Community Participation and Planning. En: *Journal of Planning Literature*. 2006, vol. 20, núm. 4, [Consulta: 2019-03-20]. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/0885412205286160>>
- MARIN RUIZ, C. Arte medioambiental y ecología, Elementos para una reflexión crítica. En: *Arte y políticas de identidad*. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2014, ISSN: 1889-979X [Consulta: 2019-03-20]. Disponible en: <<http://revistas.um.es/api>>
- MORENO, M. Pedagogía Waldorf. En: *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 2010, Vol. 5, ISSN: 1886-6190 [Consulta: 2019-03-20]. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/9597>>
- NICHOLSON, D. W. Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf school classroom. En: *Journal of Curriculum Studies*. 2000, vol. 32, núm. 4, [Consulta: 2019-02-10]. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00220270050033637>>

-NIELSEN, T. W. Toward a pedagogy of imagination. En: *Ethnography and Education*. 2006, Vol. 1, núm. 2, ISSN 1745-7823 [Consulta: 2019-02-08]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/249022012_Towards_a_pedagogy_of_imagination_A_phenomenological_case_study_of_holistic_education

-NOVO VILLAVERDE, M. El dialogo ciencia / arte: una vía integradora para abordar la crisis ambiental global. En: PARREÑO VELASCO, J. M; RAQUEJO GRADO, T. *Arte y ecología*. UNED, 2015.

-ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Portugal, 2006.

-ORTEGA, I.; MARÍN, L. La educación galerística como campo emergente de la educación artística en contextos no formales. En: *Arte, Individuo y Sociedad*. 2017, vol. 29, núm. 3, ISSN: 1131-5598. 7823 [Consulta: 2019-02-08]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.55645>

-O'SHIEL, P.; O'FLYNN, S. Education as an art: An appraisal of Waldorf education. En: *Irish Educational Studies*. 2008, vol. 17, núm. 1, ISSN: 0332-3315 [Consulta: 2019-01-09]. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0332331980170130>

-PARÍS, G.; PENNY, H. 5x5x5=creativity, una experiencia d'aprenentatge creatiu entre artistes, escoles i institucions culturals. En: *Temps d'educació*. Universidad de Barcelona, 2018, vol. 54 [Consulta: 2019-01-08]. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio>

-PUIG MIR, I. ¿Por qué no entiendo nada de arte? Origen y estado actual de la educación artística. En: *EME Experimental illustration, art and design*. Universitat Politècnica de València, 2018, núm. 6, ISSN: 2253-6337 [Consulta: 2019-02-08]. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/EME/https://polipapers.upv.es/index.php/EME/>

-RAMOS, P. Las correspondencias artísticas como medio para desarrollar una visión global del arte en el aula. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 2010, vol. 52, núm. 1, ISSN: 1681-5653.

-RIECHMAN, J. *Moderar extremistán Sobre el Futuro del capitalismo en la crisis civilizatoria*. Editorial: Diaz & Pons, 2014.

-ROJO MAS, M. G. Creaciones valencianas y ecología: El espacio de arte medioambiental "Biodivers Carrícola". En: *Opción*. 2015, vol. 31, núm. 5, ISSN 1012-1587 [Consulta: 2019-02-08]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5963118>

-RUEDA GASCÓ, P. *¿Por qué no vamos a los colegios? Sobre la ausencia de arte actual en la escuela: III Congreso Internacional de investigación en artes visuales ANIAV 2017*. Editorial Universitat Politècnica de València, 2017.

-SACHS, W. *The Jo'burg Memo. Fairness in a Fragile World Memorandum for the World Summit on Sustainable Development*. Heinrich Böll Foundation. South Africa, 2002.

-SÁNCHEZ DE SERDIO MARTÍN, A. Arte y educación: diálogos y antagonismo. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 2010, vol. 52, núm. 7, ISSN: 1022-6508.

-SÁNCHEZ LEÓN, N. *La función del arte en procesos de transición hacia la sostenibilidad: casos -anglosajones y españoles [tesis doctoral]*. Valencia: Universitat Politècnica de València, 2018.

-SHANK, M. Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools. En: *Reading & Writing*. 2016, vol. 7, núm. 2, ISSN: 2308-1422 [Consulta: 2019-01-08]. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4102/rw.v7i2.99>>

-SMITH, G. Place based education: Learning to be where we are. En: *Phi Delta Kappan*, 2002, vol. 83, núm. 8 [Consulta: 2019-01-08]. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/003172170208300806>>

-SONG, Y. I. K.

-Community Participatory Ecological Art and Education. En: *International Journal of Art & Design Education*. 2009, vol. 28 [Consulta: 2019-01-08]. Disponible en: <[doi:10.1111/j.1476-8070.2009.01588.x](https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01588.x)>

-Crossroads of public art, nature and environmental education. En: *Environmental Education Research*, 2012, vol. 18, núm. 6, [Consulta: 2019-01-08]. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.670208>>

-Exploring Connections between Environmental Education and Ecological Public Art. En: *Childhood Education*. 2012, vol. 85, núm. 1, [Consulta: 2019-01-08]. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523051>>

-TAIBO, C. *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid: Los libros de la catarata, 2011.

-TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M.

-Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. En: *Estudios sobre educación*. 2011, vol. 21 [Consulta: 2019-01-08]. Disponible en:

<<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4422>>

-Educación artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. En: *Educación XX1*. 2016 vol. 19, núm. 2, ISSN: 1139-613X. [Consulta: 2019-01-08]. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16453>>

-URIA URRAZA, E. La educación artística no formal en el ámbito de talleres de tiempo libre y aulas de cultura. En: HUERTA, R. *Radiografía de la Educación Artística*. 2003 [Consulta: 2019-01-17]. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/110249/2003_ARI_01204_UriaUrraza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

-URPÍ, C; COSTA, A. Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. En: *Educación artística, revista de investigación (EARI)*. Universitat de València. 2013, núm. 4, ISSN: 1695 - 8403. [Consulta: 2019-01-17]. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2678/9925>>

-VALDIVIELSO, J. La globalización del ecologismo. Del ecocentrismo a la justicia ambiental. En: *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 2005, vol. 6, núm. 2, ISSN 1576-6462 [Consulta: 2019-01-27]. Disponible en: <http://www.estudiosecologistas.org/documentos/reflexion/imperialismo/globalizacion_ecologismo.pdf>

-WANG, X. Ecological Art Education. En: *The Anthropologist*, 2016, vol. 25 [Consulta: 2019-01-27]. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892095>>

11. ÍNDICE DE IMÁGENES

	Pág.
Fig. 1 – Yolanda Gutiérrez, Mandala, 2012. Realizada en colaboración con alumnos y maestros de infantil de colegios del Valle de Albaida.	6
Fig. 2 – Carricola, carrer Jornet Perales. Al fondo de la calle se sitúa la obra Mandala.	6
Fig. 3 – Alumnos trabajando dentro del programa <i>School without walls</i> . Proyecto educativo desarrollado en Bath (Reino Unido).	7
Fig. 4 – Alumnos que participaron en <i>Aquí trabaja un artista</i> , proyecto realizado en Madrid durante el curso 2014-2015.	7
Fig. 5 – Museo ACVIC, exposición <i>ARTE + ESCUELA + HÁBITAT</i> .	8
Fig. 6 – Cronograma: Procesos de trabajo.	9
Fig. 7 – Rafael Calbo, obra en Biodivers, Carricola.	10
Fig. 8 y 9 – Lucía Loren, intervención para <i>Biodivers</i> , Carricola.	10
Fig. 10 – Adela y Rosario Altabert, <i>Plenitud de la tardor</i> , <i>Biodivers 2010</i> , Carricola.	11
Fig. 11 – Vicente Villar, <i>Chumbera hipercúbica</i> , <i>Biodivers 2015</i> , Carricola.	11
Fig. 12 – Emili Armengol, <i>Xiprer</i> , <i>Biodivers 2015</i> .	12
Fig. 13 y 14 – Lucía Loren, <i>Al hilo del paisaje</i> , <i>Arte en la tierra</i> , 2007.	12
Fig. 15 y 16 – Toni Tomás, Toño Naharro y Bibiana Martínez; <i>Dime algo dulce, cariño</i> ; <i>Arte en la tierra</i> , 2018.	13
Fig. 17 – Logo de <i>Bandjound Station</i> .	13
Fig. 18, 19 y 20 – <i>Bandjound Station</i> , actividades educativas.	14
Fig. 21 y 22 – <i>Bandjound Station</i> , vista exterior.	15
Fig. 23 y 24 – Actividades realizadas en el centro.	15
Fig. 25 – Secado de café en las plantaciones de <i>Bandjound Station</i> .	16
Fig. 26 – Etiquetas de la producción de café ‘Our coffe is produced according to the environmental protection’.	16
Fig. 27 y 28 – Lucía Loren, <i>Madre sal</i> , Villaoslada de Cameros, La Rioja, 2008.	16
Fig. 29 – Logo de EAFS.	17
Fig. 30 – Ula Jero y Jens Wilcox <i>The Art of Expedition</i> , EAFS 2018.	17
Fig. 31 y 32 – Jenny Hall y Tabitha Pope, <i>Urchin</i> , EAFS 2018.	17
Fig. 33 – Will Levi Marshall y Donald Urquhart, <i>Glimpse</i> , EAFS 2013.	18
Fig. 34 – Jan Hogarth, <i>Quest</i> , apoyado por: Katie Anderson, Sheila Pollock, Daniel Leigh y Dumfries, Lockerbie, Annan, Sanquhar <i>Cornets Clubs and riding guides from Thornhill</i> ; EAFS 2018.	18
Fig. 35 y 36 – <i>School without walls</i> , <i>One day in the wild</i> .	19
Fig. 37, 38 y 39 – <i>School without walls</i> , trabajo con los alumnos.	20
Fig. 40 – <i>School without walls</i> , trabajo con los alumnos.	21
Fig. 41 – <i>Aquí trabaja un artista</i> , programas de trabajo.	21
Fig. 42 – <i>Aquí trabaja un artista</i> , trabajo con los alumnos.	22
Fig. 43 – Cartel de la propuesta de trabajo <i>Art + Escola</i> del curso 2018-2019.	22
Fig. 44 – Visita de alumnos al centro ACVIC.	22
Fig. 45, 46 y 47 – Visita a la exposición <i>Art + Escola + Refugi</i> , ACVIC, 2019.	23
Fig. 48 – Fundación Serralves, cartel de la exposición <i>Máquinas</i> , que presenta los trabajos realizados durante el proyecto con escuelas.	24
Fig. 49 – Fundación Serralves, alumnos trabajando en un taller.	24
Fig. 50 – Fundación Serralves, piezas de alumnos expuestas en la exposición <i>Máquinas</i> .	24
Fig. 51 – Fundación Serralves, imagen de la exposición del proyecto con escuelas 2018-2019: <i>Olhar aprendiz – as múltiplas formas do olhar</i> .	25
Fig. 52 – Logo de ARTPORT_making waves.	26
Fig. 53, 54 y 55 – ARTPORT_making waves: taller educativo <i>Bandjound Station</i> en el <i>Grand Palais</i> de París, con Barthélémy Toguó y el <i>Lycée Maximilien Vox</i> , 2015.	26
Fig. 56, 57 y 58 – ARTPORT_making waves: taller educativo <i>Bandjound Station</i> en el <i>Grand Palais</i> de París, con Barthélémy Toguó y el <i>Lycée Maximilien Vox</i> , 2015.	27
Fig. 59 – ARTPORT_making waves taller con Tino Sehgal en el Kunstmuseum Bonn, en Bonn, Alemania, el 15 de noviembre de 2017 con los estudiantes del instituto <i>Bertolt-Brecht-Gesamtschule</i> .	28

Fig. 60 – Tino Sehgal <i>These Associations</i> , Tate Modern, 2012.	28
Fig. 61 y 62 – ARTPORT_making waves: taller educativo y performance en el Colegio <i>Massillon</i> con <i>Little Sun</i> y Olafur Eliasson, 3 de diciembre de 2015.	29
Fig. 63 – Logo de Fondo Acción.	30
Fig. 64 – Taller realizado en Fondo Acción, Colombia.	30
Fig. 65 – Taller realizado en Fondo Acción sobre la deforestación en Colombia y compartido en sus redes: "Y usted cómo se siente con respecto a la deforestación en Colombia".	30
Fig. 66 y 67 – Taller de escritura creativa y edición comunitaria dirigido a las comunidades de las zonas afectadas por el conflicto de la deforestación.	31
Fig. 68 – Fondo Acción: cartel para un foro sobre desarrollo y conservación rural.	31
Fig. 69 y 70 – Luía Vázquez: Cuaderno para trabajar ODS en secundaria y bachillerato. ODS 06, Agua limpia y saneamiento.	32
Fig. 71 – Luía Vázquez: Cuaderno para trabajar ODS en secundaria y bachillerato. ODS 05 y ODS 16: Igualdad de género, Paz y Justicia.	32
Fig. 72 – Cartel de la exposición <i>Hybris Una posible aproximación ecoestética</i> , comisariada por Blanca de la Torre, del 17 de junio de 2017 al 7 de enero de 2018, en el MUSAC.	33
Fig. 73 – Lucia Loren, <i>Api Sophia</i> , 2017. En la exposición <i>Hybris</i> .	33
Fig. 74 – Santiago Morilla, <i>Fundar un bosque. Prototipo de bicimáquina para huerta-invernadero de interior #1</i> , 2016. En la exposición <i>Hybris</i> .	33
Fig. 75 – Juanli Carrión, <i>La edad de Indio</i> , 2017. En la exposición <i>Hybris</i> .	34
Fig. 76 – Vista a la exposición <i>Hybris</i> .	34
Fig. 77 – Cartel de la película <i>Five days to dance</i> .	35
Fig. 78 y 79 – Imágenes del proyecto <i>Five days to dance</i> .	35
Fig. 80, 81 y 82 – Imágenes del proyecto <i>Five days to dance</i> .	36

12. ANEXO 1

En este anexo se incluyen las respuestas completas a las encuestas, por motivos de extensión y normativa de TFG puede consultarlo en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/13dwo1vqmu7JDU_pHGVoq7ZbL2bEjdAz0/view?usp=sharing