

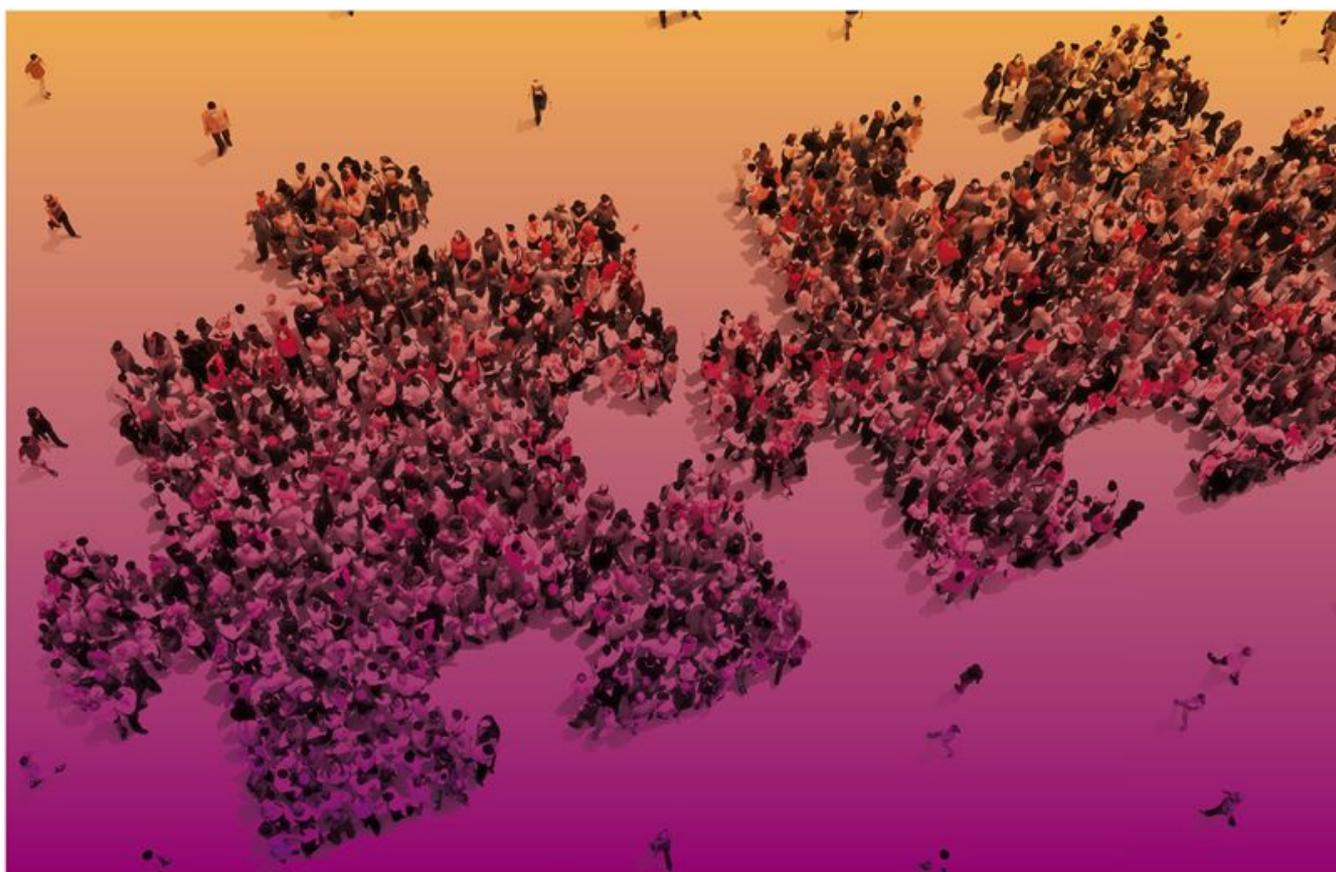
Inclusión y diversidad: intervenciones socioeducativas

Mohammed El Homrani

Diego Enrique Báez Zarabanda

Inmaculada Ávalos Ruiz

■ PRAXIS



© Inclusión y diversidad: intervenciones socioeducativas, 2019

© Mohammed El Homrani, Diego Enrique Báez Zarabanda e Inmaculada Ávalos Ruiz (Coords.)

Edición: Abril 2019

ISBN versión electrónica: 978-84-120181-3-4

Diseño, Preimpresión e Impresión por Wolters Kluwer España, S.A.

Printed in Spain

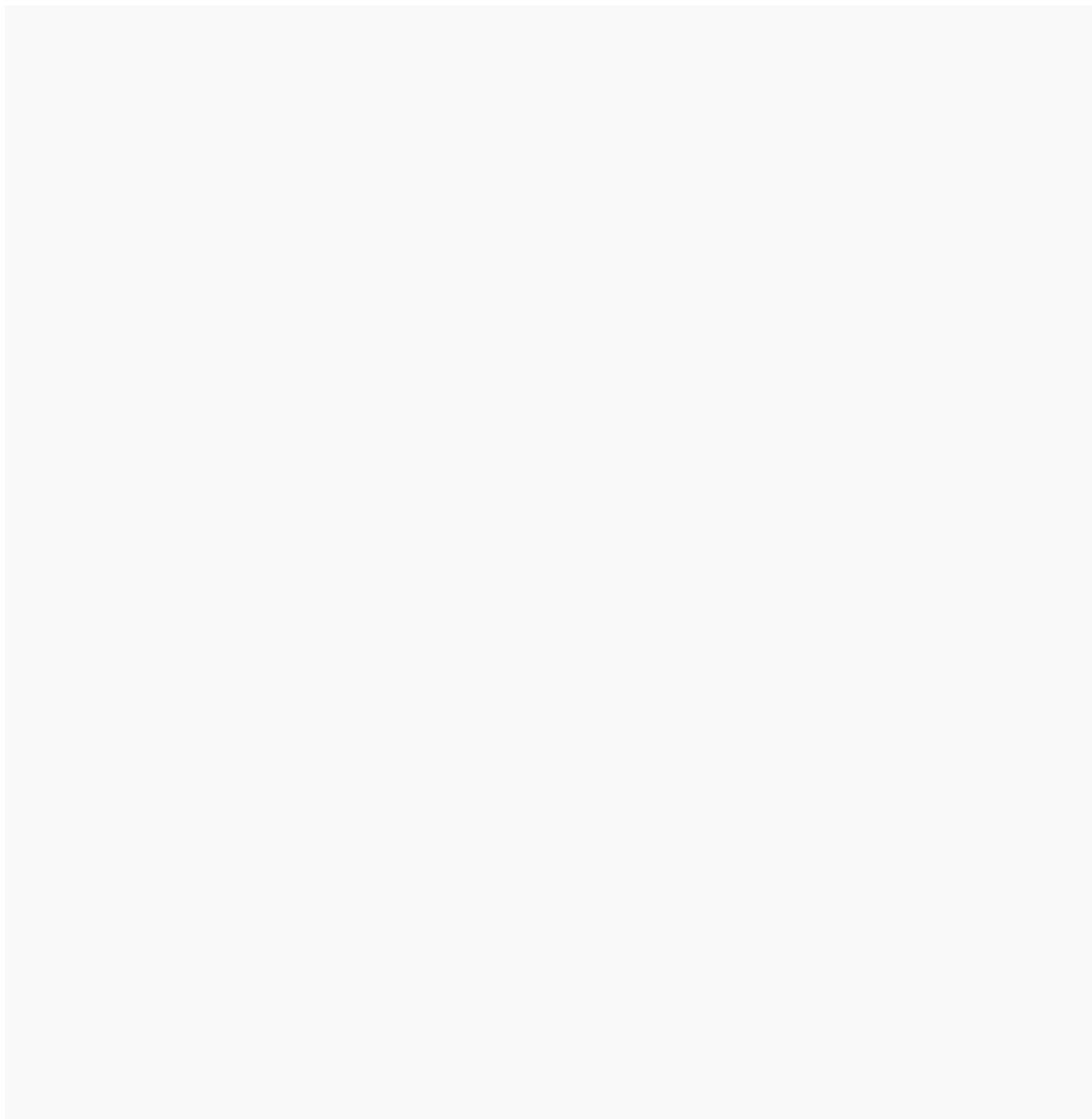
Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, **Inclusión y diversidad: intervenciones socioeducativas**, se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

Inclusión y diversidad: intervenciones socioeducativas

**Mohammed El Homrani
Diego Enrique Báez Zarabanda
Inmaculada Ávalos Ruiz**



Autor

Seguir leyendo ➔ Prólogo

Capítulo 1. Intervención en inhibición en aulas inclusivas con alumnado de preescolar con implante coclear	+
Capítulo 2. Actitudes de los futuros docentes de educación primaria acerca de la homofobia y el sexismo y su relación con la flexibilidad y la empatía	+
Capítulo 3. Los ámbitos sociales en el centro educativo	+
Capítulo 4. La importancia del arte para el alumnado con neurodiversidad. Pedagogía Montessori	+
Capítulo 5. Valoraciones de familiares y especialistas en TEA acerca del uso de TIC	+
Capítulo 6. La interculturalidad como respuesta social y pedagógica ante los discursos totalitarios y xenófobos	+
Capítulo 7. Menores vulnerables ante la Ley: justicia restaurativa y medicación	+
Capítulo 8. Mediación familiar: oportunidad de cambio para la sociedad	+
Capítulo 9. Patrimonio e inclusión. Abordaje desde el aprendizaje servicio en el ámbito universitario	+
Capítulo 10. Aportes para el diálogo entre la teoría crítica educativa y la educación para la paz desde una visión inclusiva	+
Capítulo 11. Mediación escolar como estrategia de prevención del bullying	+
Capítulo 12. Uses and integration of the mobile devices in University of Granada	+
Capítulo 13. La «didáctica de la lengua española I» en la formación de los futuros docentes de educación primaria. Análisis comparado entre las Universidades españolas	+
Capítulo 14. Trabajo colaborativo, tecnologías e inclusión educativa	+
Capítulo 15. El papel de las emociones en los libros de texto de educación para la ciudadanía y los derechos humanos	+
Capítulo 16. Radiografía organizativa de los Centros de Internamiento para Extranjeros (CIES)	+
Capítulo 17. Una Universidad inclusiva: percepciones del profesorado	+
Capítulo 18. Género y uso de las TIC en adolescentes	+
Capítulo 19. El sector del tiempo libre y ocio. Análisis de las perspectivas de formación y empleo	+
Capítulo 20. Intercultural education and tolerance in the western balkan countries: a case study from Albania	+
Capítulo 21. TIC, diversidad funcional y formación docente. Percepción de los profesionales de la educación	+
Capítulo 22. La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Comunidad Autónoma de Aragón a través de la realidad aumentada para alumnado con discapacidad intelectual	+
Capítulo 23. ¿Construyendo libertades? mujeres, desigualdades y prisión	+
Capítulo 24. Propuesta de unidad didáctica enfocada a la creatividad en la escuela scuote dell'infanzia comunali, A.M. GOBETTI	+
Capítulo 25. The effect of a motor skills-based development programme in early childhood - a case study	+
Capítulo 26. Medidas para la reducción del abandono universitario temprano	+
Capítulo 27. Las TIC como recurso de atención a la diversidad: una conexión con la realidad	+
Capítulo 28. Modalidad comunicación sostenibilidad curricular y educación inclusiva en el marco universitario: reto y necesidad	+
Capítulo 29. Análisis comparativo de los perfiles de rendimiento en casos con TEA	+
Capítulo 30. Diferencias de género en la competencia social infantil	+
Capítulo 31. Trabajar el espacio y el tiempo en educación infantil: proyecto de intervención didáctica	+
Capítulo 32. Evaluación de una acción de formación continua del profesorado en la metodología de aprendizaje-servicio para la mejora educativa y social en Extremadura	+
Capítulo 33. Educación ambiental sostenible e inclusiva en el contexto universitario: un estudio experimental	+
Capítulo 34. Formación universitaria de los profesionales de la educación en relación a la alfabetización como medio de inclusión de personas adultas	+
Capítulo 35. Evaluar la capacidad de aprender en niños con dificultades de lecto-escritura: un estudio preliminar en conciencia fonológica	+
Capítulo 36. Uniendo la atención a la diversidad y las competencias en neuroeducación en educación infantil	+
Capítulo 37. Trastorno del espectro autista: evolución desde su identificación hasta la metodología actual	+
Capítulo 38. La actitud como herramienta de inclusión para las personas con diversidad funcional	+
Capítulo 39. La pedagogía activa: un modelo para la inclusión	+
Capítulo 40. La neuroeducación, un elemento para cambiar la enseñanza del Siglo XXI	+
Capítulo 41. Una visión real del TDAH: definición, estudio de los diferentes tipos y su tratamiento en el aula	+
Capítulo 42. Multiculturalidad, interculturalidad, intraculturalidad y transculturalidad	+
Capítulo 43. La revista de moda como instrumento de enseñanza basado en las artes visuales. Investigación en postmoda: cuando la moda deja de ser un producto textil	+
Capítulo 44. Educación sexual y escuela	+
Capítulo 45. Diversidad, inclusión y arte contemporáneo en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: performance, humor y absurdidad	+
Capítulo 46. Evaluación del potencial de aprendizaje en ortografía arbitraria	+
Capítulo 47. Smart classroom, an inclusive space to attend to educational diversity	+
Capítulo 48. Inclusión de mayores. Actividades lúdicas: reto educativo en la ciudad	+
Capítulo 49. Problemas relativos a la enseñanza del álgebra a alumnos con dificultades de aprendizaje	+
Capítulo 50. Neuromitos en estudiantes universitarios	+
Capítulo 51. «Si me quiero, puedo»: proyecto de intervención para educar la autoestima de personas con inteligencia límite	+
Capítulo 52. Inversión en la lengua de herencia: la práctica de escolarización de experiencia en Japón	+

Capítulo 67. Etnia gitana y educación	+
Capítulo 68. Valores de los adolescentes de formación profesional para su inclusión en la sociedad y en el ámbito laboral	+
Capítulo 69. Vasos comunicantes en la educación inclusiva: de las culturas a las prácticas	+
Capítulo 70. ¿Es la etapa de educación secundaria inclusiva?	+
Capítulo 71. Recursos motrices para el desarrollo creativo y emocional en el aula de infantil. Una revisión bibliográfica	+
Capítulo 72. La importancia de la neurociencia en la enseñanza y la formación docente	+
Capítulo 73. La educación afectiva y su relación con los espacios escolares como elemento esencial en la formación inicial del profesorado	+
Capítulo 74. Partiendo de una integración hacia una inclusión educativa, mediante la aplicación de las TIC	+
Capítulo 75. Realidad aumentada: un recurso para atender a la diversidad y fomentar la educación inclusiva	+
Capítulo 76. El maquillaje y la pintura corporal como herramientas de educación artística e inclusión en contextos de Educación Primaria	+
Capítulo 77. Propuesta de proyecto de intervención para alumnado con Síndrome de Asperger	+
Capítulo 78. Educación y exclusión social: los beneficios del sistema preventivo de Don Bosco en el Barrio de los Asperones (Málaga)	+
Capítulo 79. Diseño universal para la instrucción	+
Capítulo 80. Los lenguajes de la negación: educación y diversidad funcional	+
Capítulo 53. Eficacia de los programas EFE 5 y EFE 5-Cog en el alumnado del último curso de educación infantil	+
Capítulo 54. Ocio, descanso y juego en la escuela: el derecho a la plena participación	+
Capítulo 55. Formación docente en neuroeducación para la creación de contextos inclusivos	+
Capítulo 56. La visión sobre la sexualidad en mujeres con diversidad intelectual o funcional: propuesta de intervención para la sensibilización	+
Capítulo 57. Desenmascarar los procesos de exclusión en la escuela y en la sociedad	+
Capítulo 58. Prácticas pedagógicas en la cooperación familia y escuela	+
Capítulo 59. La cuestión de la profesión docente. Neoliberalización y construcción del profesionalismo híbrido	+
Capítulo 60. La perspectiva educativa de la integración y la inclusión	+
Capítulo 61. Propuesta de intervención en el ámbito no formal: mentorización del analfabetismo digital	+
Capítulo 62. ¿Necesitamos educar para la tolerancia a los futuros educadores?	+
Capítulo 63. Aprendizagem da matemática por meio do corpo/movimento - evidências neurocientíficas da relação entre os domínios cognitivo e motor	+
Capítulo 64. Análisis de las concepciones de alumnado de eso sobre el colectivo LGTBI	+
Capítulo 65. Propuestas de intervención en la violencia filio-parental desde un enfoque pedagógico inclusivo	+
Capítulo 66. El abordaje de la pluridiscapacidad, inclusión y formación del profesorado	+
Capítulo 81. Percepción del estudiantado y profesorado universitario implicado en proyectos de aprendizaje-servicio	+
Capítulo 82. Intervención con alumnos TDA/TDAH. Propuesta de actividades en un aula inclusiva	+
Capítulo 83. Factores influyentes en la implementación de un plan lector del Jardín Infantil vía transferencia de fondos Junji de la Comuna de Lampa, Chile	+
Capítulo 84. In or out? The use of texting, social networks and mobile phones among southern spanish teenagers	+
Capítulo 85. El Cante Alentejano como herramienta para la inclusión social en Cova da Moura y la influencia de la didáctica de la expresión musical	+
Capítulo 86. STAL.Bin - technological system to support the promotion and evaluation of the social, economic and environmental impact of the short circuit smartfarmer.pt in Beira Interior	+
Capítulo 87. Reflexiones sobre la educación inclusiva e intercultural en las aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)	+
Capítulo 88. Reflexión sobre cuestiones sociales relativas a la edad de responsabilidad penal del menor y la protección del menor en el ámbito penal	+
Capítulo 89. Menores vulnerables ante la Ley: justicia restaurativa y medicación	+
Capítulo 90. Educación 2.0: la ludificación como herramienta didáctica en ciencias sociales y matemáticas	+
Capítulo 91. La importancia de la didáctica de la expresión musical y su funcionalidad social como elemento de inclusión	+
Capítulo 92. Some elements regarding schooler dropout of pupils from mainstream education	+
Capítulo 93. El uso de las redes sociales en jóvenes: dependencia y repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje	+
Capítulo 94. Educación e identidad sexual a través de narrativas artísticas contemporáneas. El foto-diálogo como herramienta de reflexión y transformación social	+
Capítulo 95. ¿Qué beneficios aporta la resiliencia en el liderazgo?	+
Capítulo 96. La sociedad portuguesa y el fado: funcionalidad de la didáctica de la expresión musical y la inclusión social	+
Capítulo 97. Los principios científico-didácticos y la historia del arte: una aproximación al modelo a través de la pintura y el cine	+
Capítulo 98. Opinión del profesorado sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada	+
Capítulo 99. La didáctica de la expresión musical y la esencia del Cante Alentejano: una historia de vida	+
Capítulo 100. La teoría de los principios científico-didácticos: puesta en valor y nuevas aportaciones	+
Capítulo 101. Una experiencia de inclusión educativa	+
Capítulo 102. Incorporación de las TIC en la matemática	+
Capítulo 103. Desarrollo de la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples	+
Capítulo 104. Mediación, justicia juvenil e inclusión	+
Capítulo 105. Análisis de la incidencia de la dimensión familiar en el abandono escolar temprano. un estudio desde el contexto de la Ciudad de Melilla	+
Capítulo 106. Neurodidáctica, evolución y aplicaciones	+
Capítulo 107. Programa «Maracena Educa». Estudio descriptivo desde la perspectiva de las familias	+

Capítulo 108. Accesibilidad y eliminación de barreras arquitectónicas demandas de los padres y madres con hijos/as con discapacidad visual y ciegos en Ceuta	+
Capítulo 109. Percepción del alumnado de educación primaria sobre estrategias para la invención y resolución de problemas matemáticos	+
Capítulo 110. Educación inclusiva y el currículo multicultural	+
Capítulo 111. Factores que inciden en la participación de los padres de familia en un colegio en un contexto de vulnerabilidad	+
Capítulo 112. La interculturalidad en el contexto educativo público español: diferentes formas de reflexión sobre la práctica de este concepto en las aulas de educación primaria	+
Capítulo 113. Organización del trabajo de aula para la mejorar la creatividad del alumnado: algunas ideas básicas	+
Capítulo 114. Análisis conductual en sujetos con parálisis cerebral	+
Capítulo 115. Diseño de un Programa de Educación Emocional para el Alumnado con Autismo	+
Capítulo 116. Higiene y salud	+
Capítulo 117. Artivismo y educación: proyectos educativos artísticos como pedagogía para la sensibilización y transformación social en Educación Primaria	+
Capítulo 118. De la formación de demanda a la formación programada por las empresas. Análisis en términos de volumen de actividad	+
Capítulo 119. ¿Es la Universidad solo para privilegiados?	+
Capítulo 120. Perfil actitudinal sobre inclusión educativa de docentes y estudiantes de Magisterio a punto de egresar	+
Capítulo 121. Análisis legislativo-organizativo y socio-histórico de la escuela en el medio rural	+
Capítulo 122. Construcción y desarrollo de la identidad profesional de la Dirección Escolar en España desde un enfoque biográfico-narrativo: el CPR Valle Verde (Otívar-Granada)	+
Capítulo 123. Educar para la sostenibilidad en el contexto universitario: el aprendizaje servicio como propuesta metodológica	+
Capítulo 124. Análisis de las dimensiones pedagógicas que sustentan las prácticas de aprendizaje-servicio	+
Capítulo 125. La educación de calle a través de la educación social: la importancia de reivindicar el desarrollo comunitario	+
Capítulo 126. Factores resilientes en la infancia y juventud en algunos profesionales del ámbito socioeducativo: un estudio de caso	+
Capítulo 127. La gestión de las emociones en la educación no formal: un camino hacia la superación personal	+
Capítulo 128. Significados y consecuencias de la lesión en el contexto de la formación académica en ciencias del deporte: un estudio cualitativo de caso desde el prisma de la identidad	+
Capítulo 129. Mediación comunitaria: una alternativa de intervención social	+
Capítulo 130. La inclusión del alumnado de Educación Primaria en situación de vulnerabilidad social a través del fomento de la lectura	+
Capítulo 131. Conociendo la diversidad funcional y sexual en primera persona	+

Capítulo 117.

Artivismo y educación: proyectos educativos artísticos como pedagogía para la sensibilización y transformación social en Educación Primaria

Pilar Manuela Soto Solier

psolier@ugr.es. Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto nace del reto que plantea una sociedad que exige cada vez más personas flexibles, críticas e innovadoras, situación a la que consideramos que necesita adaptarse el sistema educativo desde todos los niveles y en este caso, el universitario. De ahí la necesidad una Investigación Educativa de carácter artivista Basada en las Artes (Marín Viadel, 2003) que proporcione a los alumnos/as las habilidades que se le requieren y les permita expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea, participar de forma activa en la construcción del conocimiento y a su vez cuestionar la realidad. Por ello, y teniendo en cuenta el contexto sociocultural y educativo en el que se desarrolla este trabajo, es necesario hacer referencia al [Real Decreto 1.105/2014, de 26 de diciembre](#), en el que se expone que el currículo básico debe cumplir con lo recogido en la Constitución Española relativo a la consecución del pleno desarrollo de la personalidad humana sustentándose en los principios democráticos y derechos y libertades fundamentales recogidos en la [Declaración Universal de los Derechos Humanos](#). Lo que nos lleva a centrarnos en la necesidad de adquirir ciertas competencias sociales y cívicas para el cumplimiento de este objetivo que recoge el Real Decreto, como potenciar la autonomía del alumnado para conseguir su propio desarrollo basándose en una postura consciente, crítica y reflexiva en relación al ejercicio de la vulnerabilidad y libertad de las personas. Estas competencias favorecen la construcción de una sociedad basada en la libertad, la igualdad, la prosperidad y la justicia mediante la participación activa de la ciudadanía, promoviendo la convivencia y el reconocimiento de los Derechos Humanos para la defensa de la igualdad, la diversidad y la justicia social, sustentándose en el rechazo de la violencia, la desigualdad, el racismo, la xenofobia, el sexismo, etc. En este contexto, se ha realizado una Investigación Educativa Artística desde el enfoque de la Educación Social en la que el Arte es mediador en las problemáticas que están surgiendo, como objetivo de formación y propuesta Pedagógica Mesoaxiológica (Touríñan, 2016), ya que el instrumento con el cual se ejerce el arte, este requiere un estudio específico e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. De ahí el interés en este trabajo de relacionar la educación artística y educación cívica con unos problemas reales en materia de diversidad, identidad,

igualdad, sostenibilidad, etc. La educación artística, en tanto que es sustantivamente educación (Touriñan, 2016), no trata de formar profesionales de un arte, sino de contribuir a la formación común de las personas desde las artes.

Este estudio muestra una investigación en la que se realizan actividades educativas artísticas basadas en una pedagogía crítica y reflexiva (Efland, 2003) con carácter activista, no «oposicional» (Lippard, 1984) sino dialógico, ya que busca la sensibilización y cambio social desde el ámbito educativo. Para ello, el futuro docente estará comprometido con procesos creativos de carácter reivindicativo y reflexivo en los que el arte de acción o la performance pedagógica son los instrumentos mediadores en el proceso de sensibilización y cambio social. Se indaga en la capacidad educativa de metodologías activas alternativas activistas, en las cuales la realización de la obra artística es el principal instrumento de investigación. Son estudiados nuevos entornos educativos, espacios o lugares sociales no convencionales, así como las nuevas formas de interrelación y comunicación que surgen en estos.

Este proyecto se desarrolla a partir de las investigaciones realizadas en la Universidad de Murcia (UM), Universidad de Granada (UGR) y Universidad de Lisboa (UL). Se analiza en el potencial de los proyectos artísticos como modelo pedagógico para el empoderamiento y cambio social. La indagación abre la posibilidad de llevar a cabo experiencias educativas concretas dentro de la vida cotidiana educativa de la universidad, en las cuales el arte de acción o activismo (arte+activismo), facilitan que se llegue a la interacción comunicativa como proceso activo de enseñanza y aprendizaje, y así, cambiar las relaciones habituales que se tienen en un contexto determinado, con el otro y consigo mismo (Sánchez-Arenas y Soto-Solier, 2016). Los análisis exponen las valoraciones de las experiencias en los proyectos realizados por el alumnado y en los cuales, se aborda el arte de acción o activismo como una metodología experiencial y/o relacional socio-educativa que propone el proceso creativo como forma de comunicación más efectiva. Se intenta ofrecer algunas premisas sobre el arte de acción o activismo, puntualizando en la necesidad de *una alfabetización visual y también performativa* (semiótica de los comportamientos), es decir, el estudio de las imágenes y los comportamientos, las acciones de uno mismo y de los demás para favorecer así el empoderamiento personal del futuro docente. A través de los proyectos educativos de carácter activista se indaga en problemáticas sociales con el objetivo de generar cambios educativos y sociales. Con esta investigación comprobamos, por una parte, los temas relacionados con problemáticas actuales que realmente les preocupan a los alumnos/as de las universidades de Murcia y Granada en colaboración con la de Lisboa, su actitud ante ellos y la forma de afrontarlos. Y por otra parte obtenemos una valoración cualitativa del nivel de empoderamiento personal adquirido, teniendo en cuenta la sensibilización ciudadana, las habilidades sociales, intra- e interpersonales de autocontrol, autoestima y empatía hacia los demás (Bisquerra, 2018; Zimmerman, 2000). La complejidad de las situaciones que afrontan los futuros docentes requiere poner en juego conocimientos, procedimientos, y actuaciones que son recogidas en el Informe de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, (UNESCO, 2006), considerando la educación relacional un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo, una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional atendiendo a cuatro pilares básicos, aprender a conocer y aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a ser, para obrar con autonomía, aprender a convivir, a trabajar en proyectos comunes y a gestionar la convivencia. En la misma línea, desde la Sociedad Internacional para la Educación, InSEA se plantea un nuevo paradigma educativo en el cual la educación artística es un medio de «fomentar valores y disciplinas esenciales para la plena Desarrollo intelectual, emocional y social de los seres humanos», plantea una educación artística activa, reflexiva y crítica. En este marco InSEA, realiza en Lisboa (2015) el Congreso Internacional *Risks and Opportunities for Visual Arts Education in Europe*, en donde se muestran investigaciones sobre educación artística disruptiva, un referente que afronta de forma activa y crítica los retos sociales actuales, como la desigualdad, libertad, sostenibilidad, etc. Por ello en este proyecto, el alumnado se convierte en

investigador/a, alumno/a y artista, toma una posición crítica ante su realidad y tiene la posibilidad de imaginársela de otra forma (Moreno, 2010). El arte es mediador para lograr la inclusión de aquellos colectivos en situación de riesgo y/o exclusión social (Moreno, 2010). Se genera un proceso de cambio que permite el desarrollo personal del alumnado a nivel de autocontrol y autoconfianza, así como el desarrollo de habilidades sociales. Todo ello, en base a la Pedagogía de Arte Crítica (Efland, Freedman y Sthur, 2003), en la cual el educador concibe la actividad educativa como un sistema de creación de conocimiento crítico, asume el papel de agitador político y el principal objetivo de los procesos educativos es alcanzar la igualdad social. Se pone fin al metarelato, con la Educación Artística Posmoderna (Efland, Freedman y Sthur, 2003), esta cuestiona y analiza el vínculo poder/saber a través de la deconstrucción de los mensajes y considera el arte como forma cultural doblemente codificada que enseña a diferenciar entre realidad y representación.

2. EDU-ARTIVISMO Y EMPODERAMIENTO

Al hacer un acercamiento a las diferentes aproximaciones a la vida que los artistas han estado realizando a lo largo del siglo XX, estas nos sitúan, en el concepto de desmaterialización del objeto de arte, nos aproximan al arte que se genera en la propia vida, Arte=Vida. En las décadas de los sesenta y los setenta, las propuestas artísticas que se desarrollaban bajo ese concepto de desmaterialización exigían materiales efímeros como el tiempo, el lenguaje, los actos, experiencias etc. A esa concepción de lo efímero, tenemos que añadir la concepción de la realidad presente, en la que se reúnen al artista, la obra y el público en un mismo momento, en el instante del proceso creativo. Acción con carácter reivindicativo o activista que favorece el empoderamiento (constructo que implica crecimiento personal y relacional), un movimiento que surge como reivindicación social y rechazo a las guerras, desigualdades de género, racismo, sexismo, etc. son reivindicaciones realizadas mediante acciones como happening (acontecimiento), fluxus, arte de acción, performances, activismo, etc. (Ferrando, 2009).

El activismo es un concepto compuesto por dos palabras arte+activismo, sus referentes formales y conceptuales los encontramos en las vanguardias artísticas (Movimiento Dadá, Situacionismo, Arte de acción, etc.) que muestran su rechazo a la realidad. Surge en Estados Unidos como una forma de discurso reivindicativo basado en el arte y la crítica. Destacan colectivos feministas como «Guerrilla Girls» (1985), «Group Material» (1979), «Hackney Flashers» o «Women and Work» (1975) y artistas como Judy Chicago, Miriam Schapiro (1972), Suzanne Lacy, Sierra y Berna Reale, Hal Foster, Martha Rosler, Marina Abramovic, Banksy, Pilar Albarracín, entre otros. El arte de acción o activismo se muestra como protesta a la globalización y conflictos sociales, movimientos antibélicos, estudiantiles, de liberación racial, sexual, etc. como defensa de los derechos humanos y el deterioro de la democracia en todos los niveles. Aunque su germen, se encuentra en las performances del movimiento feminista por su capacidad de interacción con el público. Simultáneamente surgen otros conceptos como site-specific, el nuevo arte público, el arte=vida, arte relacional, etc. Lenguajes de concienciación y sensibilización que en palabras de Lippard (2006) no pretenden ser «oposicionales», ya que el artista activista entiende el arte como un diálogo estimulante para todos los implicados en este. El artista es un ciudadano comprometido que utiliza el proceso de creación para comunicar y dialogar utilizando las imágenes, metáforas, información con carácter alternativo o doble codificación, cargado de humor, ironía, indignación, compasión, etc. (Lippard, 1984). El activismo es entendido como «una forma sintomática del arte contemporáneo, el arte relacional, arte que toma como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado» (Bourriaud, 2008). Estas interacciones y contextos favorecen el empoderamiento, un proceso que es relevante para generar los cambios sociales, se puede definir como el potencial que tiene la persona para adquirir el control sobre la propia vida, se inicia con la definición individual de las necesidades y objetivos propuestos, así como en el

desarrollo de las capacidades y recursos que lo apoyen, entendiendo la vida como una serie de oportunidades personales y sociales que se desarrolla en diferentes niveles, el individual, organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000).

3. EDUCACIÓN Y PERFORMANCE PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Para poder entender la performance como expresión social y educativa se hace necesaria su interpretación. En este tipo de arte el cuerpo se convierte en un sistema de signos que debemos interpretar. El papel del artista pasa a ser de coordinador, convirtiéndose en catalizador de la acción creativa que exige, una ampliación de la sensibilidad artística por parte del espectador (Aznar, 2000). La performance tiene un carácter poliforme y polisémico, estimula el pensamiento creativo vinculando al performer y al público en la creación y percepción de un presente. Por ello se convierte en un recurso pedagógico a través del cual el alumno-performer construye un mensaje experiencial e interactivo con el público, dicho mensaje no es representado sino presentado (Sánchez Arenas y Soto Solier, 2016). Estas prácticas y experiencias performativas permiten el alumnado cuestionar la realidad, reflexionar y criticar su contexto o entorno, para después poder de construir y construir la realidad. La performance se convierte en un lenguaje pedagógico y artístico que surge en la cotidianidad del individuo, en la experiencia del día a día, convirtiendo el conflicto en oportunidad para la transformación y redefinición personal y cultural. (Vidiella, 2010). Algunas de las premisas o bases que nos acercan a la definición de performance son, que esta incluye interacción de gestos y movimientos; es una herramienta con la cual se experimenta y en la cual se realiza la experiencia, el relato que genera es predominantemente gestual; la comunicación que se produce trasciende a la narración; la reacción que provoca entre espectador-performer y performer-espectador es procesual y es significativa. La performance en principio puede parecer que no tiene sentido sin embargo es generadora de sentido. (Picazo, 1988; Blasco & Insúa, 2013, Ferrando, 2013). La acción o performance debe de estar realizada en un espacio y tiempo determinado, un espacio en el que el artista y público interactúan, la corporalidad de la práctica es el eje principal del hecho artístico y pedagógico cargados de sentido, ya que en este interactúan tanto el performer, el alumno/a-performer, como el público (Sánchez Arenas y Soto Solier, 2016). La performance busca convertir, simultáneamente, al alumnado en autor y usuario del arte. Esta provoca la acción ya sea de emoción, rechazo, intranquilidad, inseguridad, placer, asombro, reflexión, etc. Como recurso didáctico permite una construcción colectiva de la actividad entre el alumnado y profesorado, provoca debates, ideas, emociones, utiliza recursos comunicativos, conceptos, imágenes, vídeos, ritmos, sonidos, etc. Al indagar en las relaciones de la performance con la educación, Bryant (2006) propone una pedagogía de la performance como un modo de conocimiento o estrategia que permite analizar y comprender las dinámicas sociales ya que la pedagogía performativa, no es solamente intelectual va más allá, esta, prepara el contexto en el cual los individuos van a interactuar y experimentar de forma corporal mediante las *pedagogías de contacto* (Vidiella, 2015). La pedagogía de la performance permite analizar críticamente las dinámicas sociales a través de las cuales nos constituimos mediante lo que podríamos llamar *actos indocentes o estéticas y políticas de experimentación*, que ven en la performance un componente reproductivo-normativo y a la vez un potencial reflexivo, para deconstruir las representaciones y prácticas hegemónicas (Vidiella, 2015). Encontramos proyectos como el de *Educación Disruptiva de María Acaso. Fundación Telefónica*, un proyecto de Investigación en el cual se plantean cuestiones referentes a metodologías de enseñanza-aprendizaje alternativas, se plantea la educación disruptiva, y en este trabajo hacemos referencia a un de sus seminarios que tienen por título «Pedagogías corporales: no pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo». En la misma línea, son referentes las investigaciones realizadas por Mesías Ledesma (2018).

4. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es fomentar la creación de espacios y lugares de reflexión, igualdad, respeto y libertad desde contexto educativo universitario, a través de intervenciones artísticas socioeducativas reflexivas con carácter activista, no «oposicional» sino dialógico. Experimentar con el proyecto educativo artístico como estrategia docente para abordar conflictos sociales actuales, conectando el currículo con la vida real del futuro docente.

- Analizar los temas sociales que preocupan al alumnado desde una perspectiva educativa-activista.
- Estudiar la capacidad tanto constructiva —formal como narrativo— discursiva del alumnado para crear un proyecto educativo artístico basado en el arte de acción o activismo.
- Fomentar el nivel de empoderamiento y actitud resolutoria del alumnado a través de proyectos artísticos educativos contemporáneos

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de investigación se enmarca en las Ciencias Sociales y Humanas cuyo origen está en la interpretación de investigaciones aplicando un modelo cualitativo de investigación-acción (Latorre, 2012), los sujetos de estudio definen la acción mediante sus resultados, se trata de una investigación orientada hacia el cambio educativo basado en una metodología de carácter activista y dialógico, que busca dar solución al problema y objetivos ya planteados anteriormente (Rodríguez, Gil, García, 1999). En su desarrollo se combinan varios instrumentos de investigación o exploración que se pueden enmarcar en dos grupos: recursos para observar la realidad e interrogarla (Gutiérrez Pérez, 2005) y recursos para experimentar la realidad y expresar con sentido (Blasco & Insúa, 2013; Latorre, 2012). A la hora de hablar de los instrumentos de indagación nos basaremos principalmente en el esquema propuesto por Marín-Viadel (2003) y Gutiérrez-Pérez (2005) a partir de los cuales hemos elaborado las etapas e instrumentos más adecuados para el desarrollo de esta investigación. Entre ellos cabe mencionar las diferentes etapas para la realización del proyecto educativo artístico : 1. Elección del tema-conflicto y justificación metodológica; 2. Elección del objeto de estudio; 3. Trabajo de campo y recogida de datos mediante el Proyecto educativo artístico (performance art, instalación artística), para su realización se llevan a cabo entrevistas, tratamiento de los datos recogidos, observación, elaboración del diario de campo y análisis de obras artísticas o proyectos educativos realizados. Se indaga en los discursos realizados aplicando el análisis del lenguaje visual y plástico, pero sobre todo el análisis relacional o performativo del acontecimiento, exploramos la semiótica del comportamiento en el desarrollo de la acción, la llamada semiótica de la crítica o la protesta. Metodología que nos permite obtener una explicación del comportamiento y de las experiencias de los sujetos ante los conflictos o problemas sociales que se abordan. Por otra parte, también es significativo para la investigación, el análisis y comprensión de lecturas, debates, encuestas, así como la explicación y exposición de material audiovisual en el cual se analizan y ponen en práctica conceptos artísticos y didácticos sobre el arte de acción o activismo.

Esta investigación se lleva a cabo, como se comentado anteriormente, durante diferentes estancias en las Universidades de Granada, Murcia y Lisboa. Se indaga en la capacidad educativa de metodologías basadas en la acción o activismo. Las obras estudiadas fueron realizadas por el alumnado en el contexto de los Proyectos de Investigación desarrollados en las diferentes Facultades de Ciencias de la Educación. En esta se abordan contenidos curriculares que permiten al alumnado profundizar en las técnicas, procesos artísticos y conceptos como la Investigación Educativa Basada en las Artes, activismo, arte de acción, performance, empoderamiento, proyecto

educativo artístico, entre otros. Se desarrolla una formación teórico-práctica que le ofrece al alumnado los recursos e instrumentos necesarios para realizar proyectos educativos artísticos inclusivos de carácter artista. La investigación se realiza con alumnado de Grado en Educación Primaria (en asignaturas obligatorias). Han participado 243 alumnos/as de edades comprendidas entre 20 y 43 años. El estudio se centra en la adquisición de las correspondientes competencias y capacidades que podemos encontrar en las Guías Docentes de las asignaturas de Taller de Creación e Investigación en Arte y Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas. En este proyecto interuniversitario se han realizado 32 proyectos educativos artísticos, en el transcurso de 15 sesiones de trabajo, en un plazo total de cinco semanas. Trabajo realizado en grupos conformados por 6-7 alumnos/as. La primera sesión es dedicada a responder un cuestionario de diez preguntas que están dirigidas a compilar información sobre el conocimiento de los alumnos sobre algunos conceptos u metodologías educativas artísticas basadas en el arte de acción o activismo (performance o performance-instalación). Las cuatro siguientes sesiones se centraron en el análisis y comprensión de lecturas, debates, encuestas, así como la explicación y exposición de material audiovisual en el cual se analizan y ponen en práctica conceptos artísticos y didácticos sobre el arte de acción o activismo, performance y/o performance-instalación artística, habilidades interpersonales e intrapersonales, análisis de interrelaciones y significados de conceptos como el empoderamiento (Latorre, 2012). Las ocho sesiones siguientes se dedicaron al desarrollo o realización de la obra artística, dejando las dos finales para la presentación de los trabajos.

5.1. Instrumentos de recogida de resultados

Entre los recursos que se utilizan para investigar y cuestionar la realidad y abordar conflictos sociales que permitan fomentar el nivel de empoderamiento del alumnado, recurrimos a los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Elaboración y creación de una obra artística o proyecto educativoartista, asumiendo el rol de investigadores activos, alumnos-performer. Estos proyectos son la herramienta de investigación que nos van a permitir hacer la valoración de los procesos de trabajo de los alumnos/as, el análisis de la capacidad tanto *constructiva-formal como narrativa-discursiva* —(objetivo de indagación)—

- Otro instrumento es elaboración de un portafolio con información analógica y digital documentando todas las etapas del proceso de creación e investigación artística. (cuestionarios, debates, anotaciones diarias, fotografía, vídeo, etc.)

Entre los recursos que utilizamos para visualizar y relatar la realidad (capacidad *expresiva-relacional*) tenemos los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Investigación y compilación de documentación analógica y/o digital o audiovisual sobre las causas, características y dimensiones de problemas que preocupan al alumnado.

- Elaboración de una base de datos y documentación del proceso de investigación. Recogida de información diaria, anotaciones de las reflexiones por parte del alumnado, de los debates abiertos sobre sus trabajos y anotaciones sobre observación conductual directa. También se realizan grabaciones sobre la observación conductual directa para su posterior visionado y análisis de información, (Documentación analógica y digital, etc.).

6. RESULTADOS

A continuación, procedemos al análisis y valoración de las competencias y habilidades adquiridas en el proceso de realización de los proyectos educativos artísticos. Para dar respuesta a los objetivos planteados nos centramos en el análisis

de información y datos siguientes. En primer lugar, nos interesaba averiguar los temas o conflictos de actualidad en los cuales el alumnado quiere incidir. Seguidamente se realiza un análisis del nivel constructivo-formal y narrativo-discursivo (Blasco & Insúa, 2013; Ferrando, 2009; Sánchez, 2009) de las obras realizadas por los grupos de alumnos/as, lo que nos permite estudiar el trabajo desarrollado en los proyectos. El análisis conjunto de los aspectos mencionados anteriormente nos va a dar los resultados para poder valorar diferentes cuestiones como son las fases del proceso de creación (Dewey, 2008; Ruano K. y Sánchez, 2009). Las obras realizadas nos permiten hacer una valoración del nivel expresivo-relacional analizando los niveles de e interrelación basándonos en las premisas o características que definen a la performance (Blasco & Insúa, 2013). Y para finalizar se analiza el desarrollo de habilidades interpersonal e intrapersonales, los datos que nos ofrecen la información del empoderamiento personal para ello se utiliza la escala de variables de empoderamiento propuestas por Zimmerman (2000) estableciendo una comparación entre los procesos y resultados que operan a nivel individual, organizacional y comunitario.

Previamente a la realización del análisis y valoración de los proyectos puntualizamos en los resultados de los cuestionarios iniciales, ya que estos muestran que solo el 4% del alumnado tiene alguna información sobre el tema que nos ocupa, frente al 96% que desconoce por completo estas metodologías educativas artivistas.

Atendiendo al primer objetivo de la investigación, comprobamos que los temas o conflictos que más preocupan a los futuros docentes están relacionados con problemáticas de exclusión social como la desigualdad, violencia de género, diversidad sexual, racismo, homofobia, bullying, personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), la migración irregular, así como las adicciones de la sociedad actual (móvil, videojuegos, etc.), al alumnado le inquieta la violencia que hay tanto en el mundo real o físico como en las redes sociales, la comunicación tergiversada o engañosa, estereotipos, roles, la alfabetización visual engañosa, etc. se ha podido comprobar que le preocupan temas relacionados con los derechos humanos, la igualdad, la libertad y la democracia. Entre los proyectos realizados se encuentran reivindicaciones o acciones de concienciación y sensibilización como: *Medios de In-comunicación; Contra-contaminación ambiental; Silencio a gritos; Bullying; Artivismo vs indigencias contemporáneas; Educ-Multiplicidad-Género; ALERTA EN LA RED: Juegos y Redes; Violencia de Género; Estereotipos; Racismo; Adicción-Educaión-Reacción; Nunca más Bullying; Artivismo social VS Indigencias contemporáneas; Género-diversidad-trans; Subversión, Juegos y Redes; NO Inmigración-NO+ MUERTE.*

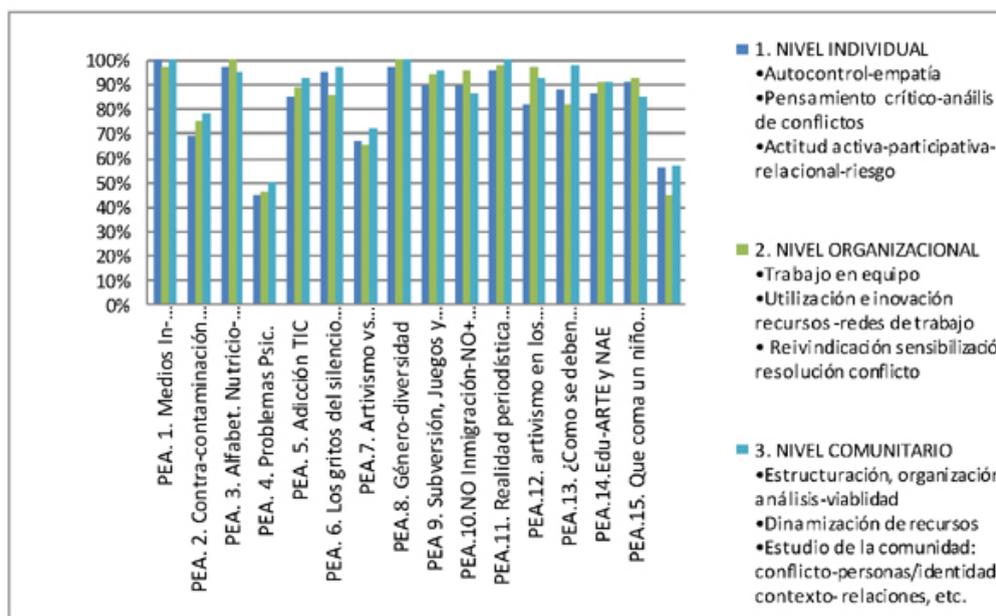
La realización de los treinta y dos proyectos educativos artísticos, nos ha dado la posibilidad de reunir la información necesaria para conseguir los objetivos planteados. Para efectuar el análisis y evaluación de los proyectos presentados se recurrió una la valoración realizada mediante porcentajes que se corresponden con una puntuación mínima de 1 y la máxima de 10, esta puntuación se identifica con el nivel de logro (bajo 0-4, medio 5-6, alto 7-8, muy alto 9-10) siendo finalmente ponderada mediante porcentajes (la valoración de 1 se corresponde con el nivel mínimo de adquisición de competencias o habilidades 0%, y 10 se corresponde con el nivel más elevado en la adquisición de competencias o habilidades 100%).

El análisis a nivel *constructivo-formal y narrativo-discursivo* de los proyectos, se realiza atendiendo en primer lugar al trabajo de cada alumno/a de forma individual, datos que son cotejados para ser analizados en grupo y de esta forma hacer la valoración global, consiguiendo una estimación precisa de las competencias y habilidades adquiridas a nivel grupal en cada una de las fases del proceso de desarrollo y en cada uno de los treinta y dos proyectos presentados y documentados. Al hacer una lectura general de los datos, se puede observar que la valoración de las diferentes fases de desarrollo de los proyectos, tanto a nivel *constructivo-formal y narrativo-discursivo* muestra resultados bastante satisfactorios. Ya que doce de los proyectos presentados alcanzan una valoración óptima (97%-100%), desarrollando

procesos creativos reivindicativos rigurosamente estudiados en cada una de las fases, los datos muestran detalles de las investigaciones e innovaciones realizadas en técnicas, procesos, recursos, etc. a nivel contextual, relacional y también personal, información que nos ha permitido visualizar y valorar las micronarrativas realizadas con un carácter reivindicativo y dialógico, que han provocado un efecto en el público superior al estimado por el alumnado. Por otra parte, en el análisis de la información obtenida, comprobamos que dieciséis de los proyectos presentados tienen una valoración media-alta (72%-89%), resultados que siguen siendo satisfactorios, ya que los datos demuestran que el alumnado adquiere el rol de investigador/a, alumno/a y artista al mismo tiempo, se convierte en agitador político, toma una posición crítica ante su realidad y la presenta de otra forma provocando reacciones imprevistas en el público. Los resultados evidencian niveles elevados en la valoración de la aplicación de las metodologías artísticas para conseguir concienciar y sensibilizar colectivos en situación de riesgo y/o exclusión social. Por otra parte, la valoración de la información obtenida y analizada muestra procesos de cambio en los cuales se aprecia el desarrollo personal del alumnado a nivel de autocontrol y autoconfianza, así como el desarrollo de habilidades sociales. En los cuatro proyectos restantes la investigación y análisis de los datos muestran un nivel más bajo (40%-50), resultados que son justificados por el alumnado aludiendo al nivel de dificultad que conlleva esta metodología, situación que se agrava con la falta de asistencia a un número elevado de sesiones. No obstante, la valoración de estos trabajos es positiva en cuanto al conocimiento de los modos de utilización de técnicas, recursos, procesos activos o reivindicativos ya que en los proyectos realizados e informes presentados se percibe que tienen conocimiento de las posibilidades educativas de los proyectos educativos artísticos.

Seguidamente, se hace el análisis de la información recogida en los instrumentos de indagación tanto de los alumnos/as como del investigador, datos que nos ha permitido hacer una aproximación del nivel de empoderamiento alcanzado por cada alumno/a y por cada grupo de alumnos/as en el proceso de realización de los proyectos (Ver Fig. 1. y 2), se analizan y valoran de forma individual y grupal los diferentes niveles de las variables en el ámbito individual, organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000): en el *nivel individual*, es relevante aprender a tomar decisiones, manejar diferentes recursos y/o trabajar en equipo. Se analiza el *nivel organizacional*, este conlleva procesos potenciadores como son, los compromisos, responsabilidades y toma de decisiones compartidas, lo que implica también el liderazgo compartido teniendo como resultado la potenciación de la capacidad organizacional y el manejo de recursos inusuales como pueden ser la creación con materiales analógicos o digitales, la exploración de nuevos lugares o espacios de intervención. Y finalmente se valora el *nivel comunitario*, dirigido a hacer viables los recursos que ya posee la comunidad tanto de forma interna como abriendo conexiones con el exterior de esta, o bien generando otros a partir de los que ya existen, resolviendo conflictos. (Zimmerman, 2000).

Figura 1. La figura muestra la valoración media de los niveles de empoderamiento obtenidos por los grupos de alumno/as en cada Proyecto Educativo Artístico (PEA) Nivel individual, organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000)



Fuente Propia

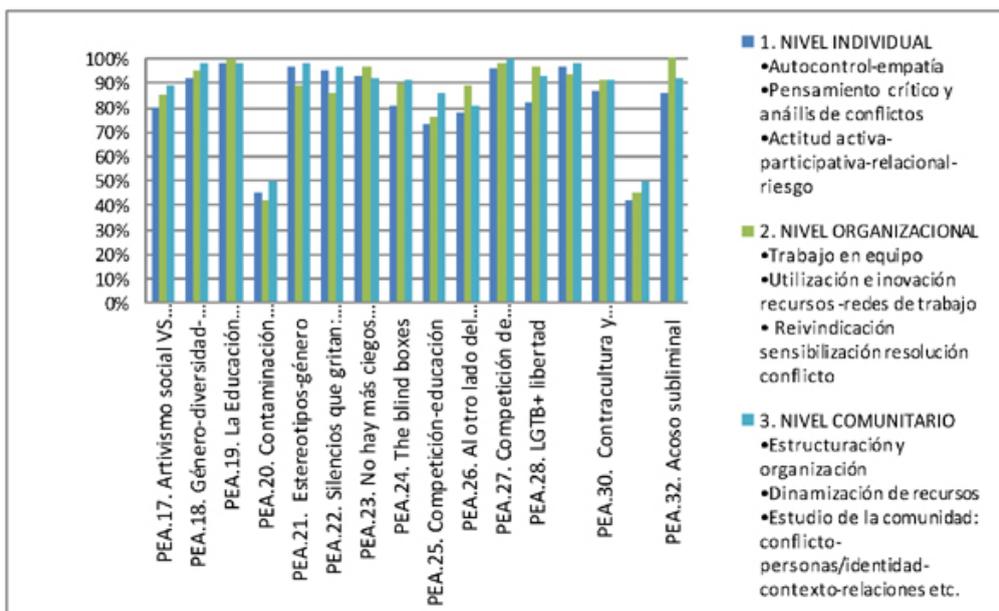


Figura 2. La figura muestra la valoración media de los niveles de empoderamiento obtenidos por los grupos de alumno/as en cada Proyecto Educativo Artístico (PEA) Nivel individual, organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000). Fuente Propia

Uno de los retos planteados en este trabajo era que el futuro docente desarrolle el nivel de resolución de problemas, o, dicho de otro modo, que alcance un nivel de empoderamiento considerable a través de un proceso de enseñanza aprendizaje basado en metodologías de carácter crítico o activista, pero sobre todo experiencial y emocional. Al indagar y analizar los resultados de los procesos creativos teniendo en cuenta la variable empoderamiento, obtenemos información significativa, comprobamos que destacan nuevamente los doce proyectos también han adquirido valoraciones elevadas a nivel *constructivo-formal* y *narrativo-discursivo* consiguiendo resultados elevados en los tres niveles del empoderamiento (individual, organizacional

y comunitario). Resultados positivos para la investigación, calculados y documentados mediante la memoria realizada por los alumnos/as, la observación participante, y mediante los y vídeos grabados durante el proceso de realización de los proyectos, etc. Valoraciones que consideramos relevantes, teniendo en cuenta la complejidad que estas prácticas tienen, al ser en la primera intervención de estas características realizada por el alumnado. Durante el desarrollo de los proyectos educativos artísticos (performances art o instalaciones artísticas), cada alumno/a ha tomado decisiones, manejado recursos y trabajado en equipo con los compañeros, etc. y todo este proceso ha sido doblemente documentado por el alumno, y por el docente, lo que ha posibilitado realizar una valoración de la capacidad crítica, de liderazgo y resolución de conflictos en el proceso creativo y por tanto también de las habilidades de autocontrol y autoestima.

Al indagar en los resultados de las valoraciones de los proyectos, una vez analizados los informes y documentación obtenidos de cada uno, observamos que los alumnos/as que han participado en diecinueve de los proyectos (diecinueve grupos de alumnos/as) han obteniendo una valoración en el nivel de empoderamiento en los tres niveles bastante elevada, entre 70% y el 99% (Ver Fig. 2. y 3.). Con la particularidad de que estos trabajos han sido realizados fuera del contexto universitario, en el espacio público de la ciudad (Avenida de la Constitución, Granada, o Plaza de la Catedral, Murcia), son proyectos educativos disruptivos de carácter reivindicativo o activista, acciones de protesta y diálogo con un nivel de «riesgo» e interacción con el público elevados. Los datos muestran un nivel de resultados positivo que se ve reflejado en la valoración de todo el proceso de creación de las obras y también en niveles elevados de empoderamiento, de reconocimiento de autocontrol, de pensamiento crítico y actitud colaborativa en momentos decisivos. Los futuros docentes muestran niveles positivos en el manejo de recursos, en su actitud de liderazgo plural y habilidades participativas. Seguidamente encontramos nueve grupos de alumnos/as que han mostrado tener un nivel medio-alto entre 56%-70% en el desarrollo de habilidades de empoderamiento, un dato que sigue siendo positivo para la investigación, ya que la información recogida muestra en el alumnado actitudes que propician cambios sociales, iniciativa y el control sobre sus decisiones y reivindicaciones, así como capacidades para convertir los problemas en oportunidades. Para finalizar, el análisis de las obras y documentos presentados por los cuatro grupos de alumnos/as restantes muestran resultados algo inferiores, entre el 40%-50%. valoración que se ve reflejada en la información recogida en los instrumentos de indagación tanto de los alumnos/as como del investigador, se aprecian conocimientos y habilidades que por motivos diversos no se han podido demostrar de la forma deseada por los propios alumnos/as dejando constancia de ello en su documentación presentada. Los datos arrojados permiten hacer una auto-valoración crítica constructiva de determinadas herramientas y estrategias llevadas a cabo que deberían redefinirse según el contexto, por lo que es una investigación que sigue abierta.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la investigación, alumnado y profesorado se ha implicado en la realización de los proyectos educativos activistas. Prácticas que han potenciado la autonomía del alumnado consiguiendo su propio desarrollo basándose en una postura consciente, crítica y reflexiva en relación al ejercicio de la vulnerabilidad y libertad de las personas. Han fomentado competencias que favorecen la construcción de una sociedad basada en la libertad, la igualdad, la prosperidad y la justicia mediante la participación activa de la ciudadanía, promoviendo la convivencia y el reconocimiento de los Derechos Humanos para la defensa de la igualdad, la diversidad y la justicia social, sustentándose en el rechazo de la violencia, la desigualdad, el racismo, la xenofobia, el sexismo, etc. el alumnado ha realizado sus obras basándose en una pedagogía activista y relacional, ha creado comunidades y experiencias, que en sí mismas son la obra artística (Bourriaud, 2008). Han abordados temas conflictivos en

lugares inusuales como el espacio público, explorando la ciudad que para ellos se ha convertido en escenario y laboratorio del arte y la cultura contemporánea inclusiva y activista.

Las deducciones de esta investigación evidencian que aun teniendo el alumnado un desconocimiento generalizado sobre la metodología educativa activista, los proyectos educativos artísticos realizados, muestran resultados más que satisfactorios de la puesta en práctica de esta, de su capacidad pedagógica y subversiva. Se ha podido mostrar como el alumnado se ha comprometido con los procesos creativos tanto de forma individual como grupal desarrollando procesos de sensibilización y cambio social en los proyectos realizados en colaboración con las Universidades de Granada, Lisboa y Murcia. En este trabajo, el alumnado ha planificado los proyectos o performances en base a temáticas o conflictos reales actuales, intervenciones arriesgadas desde la perspectiva pedagógica ya que la metodología no es la habitual. Han explorado lugares inusuales fuera del aula, espacios comunes de las Facultades de Ciencias de la Educación (Granada y Murcia), así como espacios públicos ciudades como la de Granada y Murcia, entre ellos podemos destacar la Avenida de la Constitución de Granada, o la Plaza de la Catedral de Murcia. Lugares en los que el futuro docente ha generado relaciones de dialogo y nuevos comportamientos, ha conseguido sorprender y hacer partícipe a un público muy diverso con ideologías encontradas. El alumnado ha asumido el rol de investigador activo, alumno-performer, ha entendido y aplicado el lenguaje activista como un instrumento de conocimiento, como una estrategia para poder analizar, reflexionar e interferir en las dinámicas sociales, la performance como una herramienta de investigación-acción en Educación Primaria. Por otra parte, ha mostrado su capacidad tanto constructiva-formal como narrativo-discursiva para crear obras educativas y artísticas activistas, esto lo justifican los datos recogidos en el análisis de los conceptos, técnicas, procedimientos y recursos utilizados en la realización de las obras artísticas.

En los proyectos educativos artísticos desarrollados el alumnado es autor y consumidor del arte, experimentando y construyendo conocimiento crítico. El alumno/a-activista y performer ha logrado provocar acciones y reacciones de emoción, rechazo, intranquilidad, inseguridad, placer, asombro, reflexión, etc. en el público. En el 80% de los proyectos realizados, se han conseguido generar las condiciones idóneas para fomentar el aprendizaje significativo a través de estos lenguajes con carácter artista. En el estudio se han obtenido resultados cualitativos satisfactorios, valorados tanto por el alumnado como por el docente, estos ponen de manifiesto el potencial de los procesos de enseñanza aprendizaje artísticos (procesos creativos) y el trabajo colaborativo. Ya que se han conseguido mostrar resultados significativos tanto en la adquisición de las competencias como de las habilidades sociales y de empoderamiento basadas en una pedagogía crítico reflexiva y creativa (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Para finalizar, hacemos referencia a los resultados de desarrollo de habilidades de empoderamiento, ya que la información recogida muestra sus acciones y comportamientos que han propiciado cambios sociales, tomando la iniciativa de sus proyectos y el control sobre sus decisiones y reivindicaciones, han explorado técnicas y recursos para hacer viables sus reivindicaciones, convirtiendo los problemas en oportunidades, entendiendo las prácticas como una serie de oportunidades personales y sociales que fomentan el desarrollo personal y docente.

La investigación recoge los resultados de las indagaciones desarrolladas durante los Proyectos que llevan por título: Proyecto 1. Título: Educación: Instalación artística y performance como espacios de reflexión, concienciación y sensibilización ciudadana (Universidad de Murcia, 2014/2015. <https://tv.um.es/videos?serie=13511>); Proyecto 2. Título: Educación para la inclusión través de proyectos artísticos: narrativas audiovisuales y plásticas contemporáneas para el desarrollo holístico a nivel socio-emocional (Investigación Universidad de Lisboa, 2015/2016). Proyecto 3. Título: Arte contemporáneo y fotoeduca-acción para la inclusión social: espacio relacional (Universidad de Granada, 2017/2018. <https://canal.ugr.es/noticia/estudiantes-ugr-espacio-acoso-escolar/>). Proyecto de Investigación supervisado por el profesor Doctor

João Paulo Queiroz, realizado desde el 1 octubre al 30 de diciembre de 2015. En el Centro de Investigación, CIEBA (Centro de Investigación de Estudios en Bellas Artes de La Universidad de Lisboa) Lisboa, Portugal.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aznar, S. (2000). *El arte de acción*. San Sebastián: Nerea, S.A.

Bryant, K. (2006). Performance and Pedagogy. En Madison D., Hamera J.(Ed.) *The Sage Handbook of Performance Studies*. London: Sage Publications.

Blasco, S. & Insúa, L. (2013). Núcleo performático: experiencias pedagógicas. *Efímera Revista*, 4 (5), 24-31.

Bisquerra-Alzina, R. y García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5, (8). 12-28.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Efland, A. Freedman K. y Stuhr P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Editorial Paidós

Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Valencia: Ediciones Mahali.

Gómez, J. R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 17. Madrid. 115-132

Mesías-Ledesma, J. M. (2018). Artivismo y Compromiso Social: Transformar la Formación del Profesorado desde la Sensibilidad. *Comunicar*. 57. 19-28. DOI: <https://doi.org/10.3916/C57-2018-0ledesma>

Latorre, a. (2012). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lippard, L. (1984). Trojan horses activist art and power. En VVAA (1984). *Art after Modernism Rethinking representation*. New York: New Museum of Contemporary Art.

Marín-Viadel, R. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson

Moreno, A. (2010). La mediación artística. Un modelo de educación artística para la intervención Social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 52/2. En www.rieoei.org

Rodríguez Gómez, G., Gil, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodrigo, J. (2007). Pedagogía crítica performativa como espacio de traducción entremedias. En J. R. (Ed.). *Prácticas dialógicas, intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica* (pp. 148-157). Palma de Mallorca: Fundación Es Baluard.

Ruano K. y Sánchez Sánchez, R. (2009). *Expresión corporal y educación*. Sevilla: Wanceulen S.L

Sánchez Arnas, B. S. y Soto Solier, P. M. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación Infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. *Arte*

Individuo y Sociedad, 28, (2), 183-200. DOI:
http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.42952

Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente «Educación» y adjetivamente «Artística». *Educación XX1*, 19(2), 45-76.

Vidiella, J. (2015). Performance y mediación: tensiones, fricciones y contactos entre prácticas performáticas y restricciones performativas. En Albarrán, J., Estella, I. (Ed.), *Llámalo performance: historia, disciplina y recepción* (pp. 95-139). Madrid: Brumaria.

Zimmerman, P. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. Rappaport & Seidman, E. (Eds.), *Handbook of Community Psychology*. (p. 43-64)- Nueva York: Kluwer Academic Plenum.