

**LA ENSEÑANZA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO
A TRAVÉS DEL DIBUJO
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

TESIS DOCTORAL

ROCÍO ARREGUI PRADAS

para Enrique

Agradecimientos

El camino recorrido al realizar este trabajo de investigación ha sido largo y lleno de vicisitudes de diversa índole, profesionales y personales, y no hubiese alcanzado una meta sin la ayuda de familia, amigos y profesionales.

Mi agradecimiento más emotivo es para mi familia por el trabajo aportado pero, sobre todo, por la paciencia demostrada y las horas robadas. También para mis amigos que han soportado mis disquisiciones sobre arte contemporáneo y educación, especialmente para Ángel que, además, ha colaborado en las correcciones.

Ha sido imprescindible la colaboración de mis compañeros de trabajo de los IES de Osuna y Arahal, así como los debates mantenidos con José Pedro Aznárez y los compañeros del grupo de trabajo "idac". También quiero agradecer el apoyo como artista a mis compañeros del grupo "signos de mediodía", especialmente a Juan F. Lacomba.

Agradezco la dirección inicial de M^º del Mar Bernal y la de mi director actual Juan Carlos Arañó. Sin él, jamás hubiese finalizado este trabajo.

Todos me han ayudado a creer que el mundo es más intenso, más vivo y más interesante, visto con "ojos de artista."

LA ENSEÑANZA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO A TRAVÉS DEL DIBUJO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

INTRODUCCIÓN.....	5
Objetivos	
Contexto del proyecto	
Metodología	

I. ARTE CONTEMPORÁNEO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

I.1. Una definición de arte como proceso.....	12
La vivencia estética	
El arte como proceso	
I.2. Planteamientos que puedan servir de base a un acercamiento al arte contemporáneo	20
El término contemporáneo	
Ejes para un acercamiento al arte contemporáneo	
El arte como forma estética	
La expresión emocional	
El proceso de creación	
El arte como concepto	
El contexto y la relación con la sociedad	
La indagación artística	
I.3. El arte contemporáneo y la sociedad.....	41
Arte y mercado	
Arte y diseño	
Arte y ecología	
Arte y multiculturalismo	
I.4. El acercamiento al arte contemporáneo y la formación integral del individuo	48
Arte y desarrollo humano	
I.5. Educación artística, pensamiento visual y postmodernidad.....	55
La educación en el arte postmoderno	
Educación y cultura visual	
La formación del pensamiento visual como base de la educación artística	
I.6. Nuevos objetivos para la educación artística.....	69

II. EL ARTE CONTEMPORÁNEO Y LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

II.1.El arte contemporáneo en ESO.....	72
Objetivos generales acerca de la formación artística en la LOGSE	
El arte contemporáneo en el diseño curricular de EPV	
II.2.El contexto de la educación secundaria y su relación con el arte contemporáneo	77
La adolescencia	
La relación del adolescente con el arte y la sociedad	
El adolescente y la estructura del sistema educativo	

III. PROPUESTA CURRICULAR DE ACERCAMIENTO AL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA E. P. V.

III.1.Precedentes.....	81
Los estudios de Parsons	
El método de los Wilson y Hurwitz	
III.2.Objetivos del proyecto didáctico	85
Objetivos conceptuales	
Objetivos procedimentales	
Objetivos actitudinales	
Objetivos generales para acercar el arte contemporáneo	
III.3. Metodología.....	88
La <i>reflexión contextualizada</i>	
La observación y el análisis de obras contemporáneas	
Interrogantes sobre las obras	
Planteamientos similares a los seguidos por los artistas	
El dibujo como método para la comprensión de los procesos artísticos	
La reflexión <i>a posteriori</i> sobre la propia obra	
III. 4. El apoyo de visitas a exposiciones de arte contemporáneo.....	95
Antes de la visita	
Durante la visita	
Visita sin guía	
Visita con guía	
Después de la visita	
III. 5. Aportación a la educación de temas transversales.....	100
III. 6. Análisis de las ideas previas del alumnado.....	102

IV. APLICACIÓN DEL PROYECTO A UN CURRÍCULUM TIPO

IV. 1. Diseño del proyecto didáctico	104
Diseño de las unidades temáticas de E.P.V.	
Relación con los ejes del arte contemporáneo	
Selección de autores, obras y tendencias artísticas del siglo XX	
Perfil del alumnado	
IV.2. Unidades temáticas	114
El arte como forma estética	
La expresión emocional	
El proceso de creación	
El arte como concepto	
El contexto y la relación del arte con la sociedad	
El arte como resultado de una indagación	
IV.3. Sondeos	120
Resultados del sondeo	
Perfil del alumnado encuestado	
Que sea bella	
Que exprese emociones	
Que esté muy bien hecha	
Que haga reflexionar sobre algo	
Que refleje cómo es su época	
Que sea innovadora	
V. CONCLUSIONES	144
Objeciones al proyecto	
Las conclusiones según los sondeos	
Las conclusiones según las actividades	
Las conclusiones según los objetivos del proyecto didáctico	
Conclusiones finales	
VI. BIBLIOGRAFÍA	150
VII. ANEXOS	En CD
Unidades temáticas	
Estadísticas	

INTRODUCCIÓN

El arte visual contemporáneo como fenómeno social presenta múltiples facetas tanto estéticas como antropológicas, políticas, turísticas o educativas. El papel del arte en la sociedad así como su repercusión en los individuos no se desarrolla de manera homogénea, sino que afecta en muy diversos grados al quehacer diario.

La especialización y desintegración en distintas facetas de la personalidad a que nos ha llevado la tecnocracia de esta sociedad hace peligrar la concepción del arte como algo cotidiano y vital. Esto se ve aún más extremado en las últimas tendencias, que sólo una élite de la sociedad intenta asimilar. Su implicación en mercados elitistas y minorías culturales lo hace casi inaccesible para el ciudadano medio.

El acercamiento al arte contemporáneo, a sus manifestaciones y sus propuestas, se produce de manera muy irregular según el contexto en el que nos hallemos. Por un lado, los artistas, críticos de arte, comisarios de exposiciones y demás profesionales se implican de manera directa en sugerir, analizar y proponer nuevas creaciones. Por otro lado, el público asiste como espectador de estas obras, con distintos grados de interés.

En determinadas situaciones nos encontramos que ambos colectivos discurren por caminos muy diferentes y que incluso llegan a enfrentarse. El rechazo al arte contemporáneo por inútil, extraño y fatuo es un hecho que se produce con mayor frecuencia de la que para muchos sería deseable. Pero ¿por qué se produce esta controversia? y, sobre todo, ¿por qué sería deseable un acercamiento al arte actual?

Hoy día, el arte puede no ser visto como importante o necesario, aunque la expresión artística sí es sentida como una necesidad antropológica, una vivencia que es experimentada de muy diferentes maneras según los sujetos y los tiempos. El arte es el fruto cultural de esta vivencia y su relación con el entorno, por lo que sus procesos e incluso su concepto se hallan en continua evolución. En otros tiempos, el arte ha estado ligado a otras funciones de mayor repercusión social, como la religiosa o la documental, por lo que ha sido aceptado, en mayor o menor grado, pero sin cuestionar su utilidad.

El problema surge cuando, en una sociedad saturada de imágenes que pueden cumplir las funciones que antes le eran propias, el arte se torna incomprensible. ¿Qué puede aportar a la sociedad el arte de nuestro tiempo?

El espectador falto de formación hacia la creación artística más reciente, siente que no tiene referencias a las que sujetarse para comenzar siquiera a

percibir la obra que está contemplando. Ésta puede no estar realizada en técnicas que conozca, puede no estar ubicada en su propia cultura, incluso puede estar instalada en lugares a los que no está habituado. El choque es previsible cuando el individuo carece de unas mínimas claves de interpretación y cuando, las que tiene, son prácticamente opuestas a aquellas en las que se apoya el arte que observa.

Pero estas claves no son tan complejas ni tan ajenas. Con un simple cambio de predisposición hacia la obra, ésta puede aportar mucho a la persona que se acerca a ella. Puede transmitirnos emociones, hacernos ver elementos de nuestro entorno contemplados con otra mirada, puede provocarnos, divertirnos o preocuparnos. La experiencia adquirida a través del arte nos ayuda a conocernos y a conocer nuestro mundo.

Por otra parte, los recursos del arte son utilizados por otros medios de comunicación masivos que nos los hacen llegar de manera parcial y tamizada por intereses particulares. Diariamente se difunden imágenes que percibimos sin reflexión pero que son asimiladas de manera natural, formando parte de nuestro imaginario personal y nuestro pensamiento visual.

Por ello, desaprovechar la oportunidad de experimentar el arte como algo vivo y cercano es perder posibilidades de enriquecernos como personas, de aprender a ver críticamente la realidad y de actualizar nuestros pensamientos.

Objetivos

El acercamiento al arte contemporáneo en la educación secundaria puede llegar a ser un objetivo educativo de crucial importancia para el desarrollo integral del individuo y, especialmente, para su formación en la cultura de su tiempo.

Esta afirmación es la que nos proponemos demostrar, partiendo de la práctica educativa, aplicando un método pedagógico que lleve el arte contemporáneo de una manera natural y habitual a la educación visual impartida en secundaria y, concretamente, en educación secundaria obligatoria en la asignatura de educación plástica y visual.

La aproximación a los procesos que siguen los artistas, a sus métodos de indagación y creación de la obra, sus contenidos y sus motivaciones, puede permitir al alumno evitar el extrañamiento que suele provocar la obra artística contemporánea.

El arte es resultado de un proceso interactivo entre individuo y entorno, por lo que no es ajeno a la propia sociedad en la que el alumno se desenvuelve. La creación plástica es el medio que utiliza el artista para ponerse en contacto con este entorno, para reflexionar sobre él y aportar su visión particular, para comprenderlo y transformarlo. Sus métodos de trabajo y sus técnicas son una valiosa herramienta para desarrollar el pensamiento visual, imprescindible para tener una visión consciente y crítica de los continuos mensajes visuales que recibimos.

Para que la obra artística aporte algo a quien la contempla, debe producirse una empatía, una proximidad basada en una identificación de intereses. Esto puede ser posible si se encuentran estos puntos en común.

Con un enfrentamiento continuado a través de imágenes a obras del arte último y del siglo anterior, el extrañamiento puede ir desapareciendo. La familiarización con las formas y los contenidos de las obras más recientes puede llevar a la desaparición de los prejuicios hacia este tipo de arte, a su disfrute y aprovechamiento como experiencia y valor cultural.

En este sentido sólo la enseñanza permite un camino para acercar el arte de una manera globalizada y con amplia difusión. Los proyectos pedagógicos puntuales no suelen afectar de manera relevante a las concepciones artísticas, pero un acercamiento continuado sí puede contribuir a aumentar la sensibilidad artística y enriquecer la cultura visual. Según Gardner: "El nivel de comprensión de un individuo en las artes aparece lentamente como resultado de sus interacciones en el dominio artístico y sus comprensiones más generales de la vida física y social."¹

Con la educación obligatoria hasta los dieciséis años, tenemos la oportunidad de llevar una educación artística impartida por profesionales al conjunto del alumnado de secundaria obligatoria y, por tanto, de acercar los movimientos artísticos al adolescente. Por otro lado, sin embargo, aparecen otras dificultades como la reducción de tiempo, la poca importancia dada en los planes de estudio a la educación visual y plástica, o la obligatoriedad como desmotivación.

Pretendemos desarrollar la tesis de que una puesta en contacto con las tendencias artísticas contemporáneas puede hacer cambiar la actitud del alumno de secundaria, sobre todo si este contacto es directo y se produce una identificación con los mismos procesos que producen las obras de arte.

A esta edad tienen lugar la mayoría de las elecciones que determinan los caminos que después van a seguir los jóvenes; es cuando se rebelan con más fuerza contra el *status quo*, pero también cuando se empiezan a definir sus intereses. Según Löwenfeld², el adolescente pasa de sentir el arte como algo natural y necesario a sentirlo como superfluo y, que, por tanto, puede o no desarrollarlo. También es la etapa de crecimiento en la que se tiene un mayor sentido del ridículo y, si no ha desarrollado habilidades técnicas, seguridad y placer en sus creaciones, tenderá a abandonar cualquier tipo de expresión plástica.

El acercamiento al arte contemporáneo no es sólo un medio de adquisición de una mayor cultura artística, sino también visual, en el sentido más amplio de la palabra. Los procesos artísticos, son procesos de creación pero también de crítica y reflexión, por lo que enseñan a ver, a entender el mundo y a nosotros mismos. Los contenidos de las obras de arte pueden identificarse con los de los diseños curriculares de la educación artística. Así lo defienden Hurwitz y los Wilson: "Un programa escolar de dibujo debería basarse en los temas, ideas, cuestiones, cualidades expresivas, estilos,

¹ GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, p. 42.

² LÖWENFELD, V. y BRITAIN, L. (1970): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapeluz.

medios, procesos, técnicas, problemas y soluciones esenciales presentes en la obra de los artistas.”¹ Si además estas obras son contemporáneas, estaremos educando en los temas de nuestro tiempo.

Haciendo el arte más cotidiano y profundizando en su conocimiento se puede alcanzar una mayor sensibilidad hacia el diseño y el urbanismo, hacia otras culturas y hacia las minorías. Aprender a ser más conscientes de nuestro entorno y tender a mejorarlo son dos objetivos que sólo pueden ser alcanzados mediante la educación y en ella puede tener un papel fundamental la educación estética.

Con esta tesis pretendemos defender la importancia del acercamiento al arte contemporáneo, no sólo con el objetivo de desarrollar la capacidad de percepción y comprensión del entorno cultural y plástico actual, sino como motor de una educación visual completa en la que el pensamiento visual juegue el papel que le corresponde en el desarrollo cognitivo.

Nuestros objetivos son defender el acercamiento a las formas, conceptos y procesos artísticos contemporáneos en la educación plástica y visual de secundaria, observar cómo este acercamiento es posible y cómo contribuye a que el concepto de arte del alumno sea más abierto y tolerante.

Contexto del proyecto

Para llevar a cabo nuestras hipótesis hemos planteado un proyecto pedagógico en unas circunstancias determinadas, que vamos a aclarar a continuación. Para ello comenzaremos por exponer la génesis del proyecto.

La motivación principal de este trabajo surge de una preocupación por la incompreensión del alumnado al enfrentarse a determinadas obras artísticas. La experiencia como profesora de educación secundaria del área de Dibujo, así como la labor profesional como artista plástica, hacen que mi interés por el arte actual sea muy elevado. La intención de compartir este interés con los que me rodean, tanto con el alumnado como con mi entorno más próximo, ha desembocado en una investigación de los posibles caminos para acercarse al arte.

El punto de partida es una reflexión sobre estos interrogantes: ¿por qué si el arte puede llegar a ser tan útil a unos, puede producir tanto rechazo en otros? ¿Por qué si puede emocionar, divertir, enseñar a unos, otros creen que son historias ajenas e incluso realizadas por farsantes?

Gran parte de los artistas profesionales son conscientes de la soledad de la creación y tienen asumida la incompreensión social. No es un hecho novedoso el rechazo social a las creaciones más coetáneas, sino que es un fenómeno característico desde fines del XIX, cuando la función artística parece desligarse de cualquier otra como la religiosa, documental o narrativa. Sin embargo, el acceso a las creaciones más recientes hoy día es más rápido y fácil, no sólo a través de los medios de comunicación sino por el interés de

¹ WILSON, B., HURWITZ, A. y WILSON, M. (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona: Paidós Ibérica, p.20.

las instituciones en la difusión de este tipo de arte, por su contribución al reclamo turístico y a la imagen de modernidad que aportan.

Esta forma de llegar el arte actual al público sigue siendo irregular y, a veces, muy dirigida por los medios. Los montajes de exposiciones comienzan a ser comisariados con una visión pedagógica y las guías didácticas son cada vez más habituales, pero la difusión no llega a ser masiva y el interés aún menos.

Tenemos la convicción de que es posible un acercamiento al arte contemporáneo crítico y reflexivo sin tener una formación cualificada en la materia, pero para ello es necesaria una mínima base que debe ser introducida en el sistema educativo. Gracias a la rápida información de que disponemos y a la posibilidad de los profesores de reproducir esta información y transmitirla al alumnado, la familiarización con las obras artísticas no es reto difícil de alcanzar. Recursos como la imagen digital o la fotocopia a color son muy útiles y accesibles para hacer llegar las obras más actuales.

Con esta motivación se ha diseñado una estrategia educativa basada principalmente en el debate casi cotidiano, dentro del aula de educación artística, sobre creaciones contemporáneas. El proyecto consiste básicamente en un complemento al currículo de Educación Plástica y Visual (EPV), asignatura que, en los años de aplicación del proyecto, es obligatoria en los cursos 1º, 2º y 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y optativa en 4º.

Para su aplicación, se han marcado unos objetivos generales dirigidos especialmente al acercamiento al arte contemporáneo, añadidos a los que ya se contemplaban en un currículo tipo. Posteriormente se han especificado y secuenciado, utilizando siempre como recurso imágenes de obras contemporáneas que propicien el debate sobre los objetivos propuestos.

Durante cinco cursos escolares, desde el año 1997 al 2001, se ha realizado el proyecto en distintos grupos y se ha ido analizando el resultado. Por un lado, se han recogido resultados de actividades, tanto gráficas como escritas y por otro, se han ido realizando sondeos sobre la concepción de arte para analizar su posible evolución.

Con ello se pretende observar la conveniencia o no del acercamiento al debate artístico a estas edades y su repercusión no sólo en la modificación de prejuicios, sino en la formación visual y cultural del alumno.

Metodología

El método de investigación de esta tesis es básicamente cualitativo, aunque con algún apoyo cuantitativo. La metodología para llevar estas hipótesis al aula ha consistido en un estudio de caso, ya que se ha puesto en práctica un método pedagógico en unos determinados grupos de alumnos durante un tiempo concreto. Los resultados se han comprobado mediante un seguimiento de las clases y las actividades realizadas, así como mediante estadísticas extraídas de la realización de cuestionarios. Para defender esta teoría, estableceremos las ideas sobre las que se basa nuestra hipótesis, siguiendo estos pasos:

- Determinar un concepto de arte para que nos sirva de fundamento previo, centrándonos en la importancia de éste como proceso interactivo con el entorno, aunque fruto de una necesidad antropológica, la vivencia estética.
- Analizar las claves y procesos del arte hoy día y en los últimos tiempos, de manera que nos sirvan de base para un proyecto educativo de aproximación.
- Analizar la importancia social del arte, en especial del arte contemporáneo.
- Analizar las teorías más recientes de educación artística y su defensa del acercamiento del arte.
- Argumentar la importancia de la educación artística en la formación integral del individuo.
- Argumentar la importancia en particular del acercamiento al arte contemporáneo.

A continuación, se observarán otros estudios con puntos de conexión con nuestro proyecto, como los estudios de Parsons¹ sobre las distintas maneras de ver y entender el arte o la aplicación de obras de arte como recurso educativo que realizan Marjorie y Brent Wilson junto con Al Hurwitz².

Basándonos en los anteriores argumentos, hemos diseñado una estrategia que pueda integrarse en los currícula de E.P.V., ya que esta asignatura es la única de educación artística que se imparte de manera obligatoria en secundaria, y tenga como objetivo primordial el acercamiento del arte contemporáneo.

Para ello hemos seguido estas pautas:

- Analizar la formación estética en la LOGSE y su referencia al arte contemporáneo.
- Analizar la psicología y capacidad de aprendizaje del adolescente, en especial su motivación hacia la creación artística y su receptividad hacia el arte contemporáneo.

Para después, con esto:

- Establecer unos objetivos generales complementarios a los establecidos y dirigidos a acercar el arte contemporáneo.

¹ PARSONS, M.J. (2002): *Como entendemos el arte: una perspectiva cognito-evolutiva de la experiencia estética*, Barcelona: Paidós Ibérica.

² WILSON, B., HURWITZ, A. y WILSON, M. (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona: Paidós Ibérica.

- Diseñar una metodología que nos permita llevar al aula los procesos propios del arte, incluyendo una estrategia para acercarse a las obras artísticas.
- Aplicar este método a un currículo tipo de la asignatura de Educación Plástica y Visual (EPV).

La aplicación del método se ha llevado a cabo añadiendo a cada unidad temática unos objetivos específicos, que concretan los objetivos generales antes determinados, relacionándolos con autores y obras previamente seleccionados.

Durante un período de cinco años, se ha utilizado el método en determinados grupos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con características similares. Hemos analizado algunas actividades y trabajos realizados por los alumnos, que son los que, en definitiva, nos muestran el grado de éxito del método. Pero también, mediante cuestionarios, se han comprobado los cambios en la concepción del arte tras la aplicación del método.

Finalmente llegaremos a las conclusiones que nos aporte la investigación realizada.

I. ARTE CONTEMPORÁNEO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN.

I.1. Una definición de arte como proceso.

Con el objeto de propiciar el debate educativo en torno al concepto de arte, vamos a aclarar algunas ideas de las que partimos. Si el alumno rechaza las obras de creación más recientes, se debe, en gran parte, a que éstas no encajan en su esquema de lo que una obra de arte debe ser. Por ello vamos a recordar brevemente algunas cuestiones sobre el concepto que los teóricos del arte nos aportan, con la intención de centrar nuestros objetivos educativos en estos argumentos.

La vivencia estética

El concepto de arte es complejo y difícil de definir por estar relacionado con la propia naturaleza del ser humano. El arte es producto de nuestra necesidad de manifestarnos ante el medio que nos rodea, de expresar nuestra existencia, y de mostrar nuestro poder de comprender y transformar este medio.

El arte no es una necesidad fisiológica, y de hecho no siempre ha existido como tal, pero es fruto de una necesidad antropológica. Según J. Jiménez¹, “lo que llamamos “arte” apareció en un momento muy concreto de nuestra tradición de cultura, en esa aurora de nuestra civilización que fue en tantos sentidos la Grecia antigua.” Y más adelante continúa: “lo que es universal, en un sentido antropológico, es la dimensión estética”. Efectivamente, desde la aparición de las civilizaciones observamos manifestaciones que tienden a transformar la realidad creando estructuras antes inexistentes y que, aunque aparecen ligadas a otras funciones, no tienen en sí mismas otro objeto que el de su propia forma. La emancipación de estas estructuras formales de cualquier otra función, será lo que definitivamente dé lugar al arte tal y como hoy lo entendemos.

Para analizar el concepto de arte debemos analizar qué es lo que produce la vivencia estética. En este sentido aparece un término polémico, el de belleza, considerada la causante de esta vivencia y que socialmente aún está relacionada con el arte. No siempre fue así, pero en las sociedades occidentales, la vivencia estética se ha entendido como un “agrado” de los sentidos producido por la belleza de la realidad exterior. Tanto el término “agrado” como “belleza” han quedado caducos y obsoletos. Son innumerables las obras de arte que pretenden reacciones del espectador muy diferentes de la de agrado o placer, y ya han sido asumidas como arte. La belleza estuvo asociada a la perfección clásica y normativizada, concepto

¹ JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría del Arte*, Madrid: Tecnos, p. 53.

que tenía sus raíces en las ideas de Platón y que se consolida en el siglo XVIII¹, con lo que durante algún tiempo, lo expresivo o desproporcionado no podía constituir arte.

Necesitamos, entonces, una nueva definición de vivencia estética que no incluya la belleza necesariamente: es obvio que la vivencia estética es una experiencia basada en una percepción a través de los sentidos (no quedan descartadas las percepciones internas) y para que se produzca es necesaria la intervención no sólo del conocimiento somático, sino también de la razón y la emoción. Un objeto provoca esta experiencia no sólo cuando posee unas características formales determinadas, analizables en términos perceptivos, sino cuando además estimula el sentimiento. La vivencia estética no es sólo formal sino formal y emocional, por tanto, objetiva y subjetiva a la vez. Además, nuestra percepción sensorial no es puramente mecánica, sino que está mediatizada por nuestros modos de pensamiento, nuestra cultura, nuestros recuerdos y nuestra educación.

Tampoco debemos confundir estética con expresión de emociones, lo que nos llevaría a otro tipo de vivencias: lúdica, expresiva, cómica, etc., que pueden diferenciarse de la estética en el hecho de no estar producidas por estructuras formales con unas características sensoriales determinadas.

Podemos decir que la vivencia estética consiste en la estimulación del sentimiento mediante la forma. El sentimiento es razón y emoción y la forma es la estructura de la realidad externa, ya sea una composición literaria, una sinfonía o una puesta de sol. Es un proceso resultante de la relación del individuo con su entorno, proviene de su capacidad de conocer y emocionarse ante la apreciación de las formas naturales o creadas por él mismo. El ser humano no se contenta con la contemplación, sino que también siente la necesidad de su expresión, reflejando un contexto sociocultural.

La cultura en la que vivimos inmersos ha desarrollado la capacidad de crear formas cuya única función es la de despertar el sentimiento estético, reflejando el contexto cultural que las produce y, por ello, en continua transformación. Cuando el artista es capaz de crear una forma que despierte el sentimiento estético, tenemos una obra de arte. Por ello podemos decir que el arte surge de la creación de formas capaces de estimular la razón y la emoción, dentro de un contexto.

Tatarkiewicz además del goce estético o la expresión, añade al arte la función de provocación. Para él "una obra de arte es la reproducción de cosas, la construcción de formas, o la expresión de un tipo de experiencias que deleiten, emocionen o produzcan un choque".²

La cuestión, en definitiva, es que la obra de arte induce a un proceso cognitivo específico, en el que el conocimiento lógico-racional se une a otros procesos mentales más relacionados con los sentimientos y las emociones subjetivas.

¹ TATARKIEWICZ, W. (1996): *Historia de seis ideas*, Madrid: Tecnos.

² *Ibidem* p. 67.

El arte como proceso

Según los contextos históricos y culturales, estas creaciones plásticas han sido entendidas y valoradas de muy diferentes maneras. El arte tal y como hoy lo concebimos no ha existido siempre, pero, además, dentro de una misma sociedad, distintos sectores con diferente formación cultural, pueden entender el arte como algo distinto. Esto ha llevado en algunos casos a una total separación del arte y la vida cotidiana.

Las causas del desligamiento arte-sociedad son muchas y muy complejas, pero una de las más determinantes es el hecho de no estar asociado a otras funciones percibidas más claramente en otras épocas. Este hecho, que tuvo su origen en el siglo XIX, se fue agravando con el auge de los medios de comunicación masivos de forma que, hoy día, grandes sectores sociales pueden llegar a considerar el arte un elemento externo y distante.

Si hacemos un breve recorrido histórico, observamos que, en sus orígenes, la expresión artística o manifestación estética está asociada al mito. Tanto la necesidad de crear y manifestarse sobre el medio exterior, como la necesidad de creer en algo superior que explique los fenómenos externos están unidas en el nacimiento del arte. En el fondo no son más que dos formas de una misma necesidad, la de perpetuarnos en el tiempo. El hombre, con su raciocinio, entiende que es superior a su entorno, pues puede transformarlo y adquiere conciencia de ello. Esa es su diferencia básica con el resto del mundo natural, la de poder transformar lo que le rodea para su uso y disfrute o para su destrucción o simple manipulación. Por otro lado, el hombre observa que no puede dominarlo todo ni comprenderlo todo, que hay poderes más fuertes que él, lo que le lleva a pensar que existe otra realidad superior que no es la suya.

Para el hombre primitivo el mito no es sólo una explicación de los fenómenos naturales que no entiende, no es una forma de aplacar su curiosidad científica, sino que se convierte en una realidad verdadera. Hoy día damos por cierto sólo lo que la ciencia nos demuestra, por lo que nos cuesta comprender que la historia mítica fuese tan cierta o más que la realidad cotidiana.

Sin embargo, hay elementos del proceso artístico que mantienen hoy día su relación con aquellas creaciones primitivas. La comprensión del mito se realizaba de forma intuitiva, al igual que se crea la forma artística. Como decía Ortega¹, existe una serie de realidades que pueden captarse mediante la metáfora, pues no es suficiente la razón para ello. En este punto encontramos una gran concomitancia con el arte, como unión de razón y emoción. El sentimiento estético tiene algo de inexplicable, de misterioso y subjetivo, y otra parte de razón y comprensión. Nuestra lógica nos ayuda a captar el significado de la obra de arte, de apreciar su técnica o su función, pero nuestra emoción es la que la sublima y la convierte en sentimiento, haciéndonos comprender el significado intrínseco de su propia naturaleza. El sentimiento religioso puede no estar muy lejos del estético o del mítico, pues todos se refieren a unas entidades en gran parte afectivas a las que nos referimos mediante símbolos o metáforas.

¹ ORTEGA Y GASSET, J. (1984): *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*, Madrid: Revista de Occidente de Alianza Editorial. 1ª edición en Revista de Occidente, 1925.

Vemos, pues, que la producción artística está ligada en sus orígenes a una función mágica, ya sea como identificación con la caza o como fetiche con poderes sobrenaturales. Desarrolla una función mítica, representativa de la estructura de la sociedad y de la propia vida. La obra adquiere un valor no sólo por lo que representa, sino también por ser algo único, por tener un aura que a veces obtiene a través del rito. El arte es parte de la cultura, está plenamente integrado en la sociedad con una función clara.

Sin embargo, el hecho de denominar arte a estas producciones formales, es algo *a posteriori*. Es decir, no existe la conciencia de arte en cuanto forma autónoma con el solo objeto de ser una creación plástica. La imagen tiene la función de evocar, no de ser.

Será en la antigua Grecia, cuando la imagen comienza a ser apreciada por su forma, por sus cualidades en términos de perfección según unas normas. José Jiménez¹, en su análisis de la aparición de la autonomía de la representación, dice "... en el siglo V, en lo que se conoce como "la época clásica", el mundo griego ha entrado definitivamente en el reino de la imagen, en el aprecio y la valoración pública, civil, de la forma en tanto que forma."

A lo largo de la Edad Media, las artes visuales volverán a estar ligadas principalmente a la religión y relegadas a los artesanos. La representación icónica sólo era pensable para cumplir una función propagandística o evangélica. A partir del Renacimiento, con la exaltación de los valores humanos y la recuperación del mundo clásico, el arte empieza a adquirir identidad propia y su estética comienza a considerarse por encima de su función informativa.

Pero no es hasta el siglo XX cuando el arte acaba de perder todas sus funciones, sobre todo la icónica, que ha sido suplida por la fotografía, y su papel en la sociedad queda en entredicho.

El arte no entra en ninguno de estos atributos, o bien puede convertirse en mercancía elitista, atributo de riqueza y status social. Esta función del arte es totalmente superficial y supone una aberración de su verdadero cometido. El arte actual tiende a convertir la obra en fetiche, pero no en el primitivo significado de éste, sino en el que le dio Marx, como objeto producido por el hombre que se convierte en mercancía llena de valores añadidos, como el poder.

De la misma forma, los objetos de uso cotidiano están sujetos a una estetización cada vez mayor, con lo que la función estética también queda suplida por ellos. Según José Jiménez² existen: "tres grandes vías contemporáneas no artísticas de experiencia estética: el diseño, en todas sus manifestaciones, la publicidad y los medios de comunicación de masas".

La banalización del arte ha provocado, en ciertas ocasiones, un regreso a sus orígenes en busca de su verdadero ser: ponernos en contacto con una realidad superior. No una realidad fantástica y mitológica, sino una realidad

¹ JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría del arte*, Madrid: Tecnos, p.80.

² *Ibidem*, p. 242.

que sobrepase lo racional de lo cotidiano y sea una síntesis de emoción y conocimiento.

Para H. Holz¹ el artista es capaz de sobrepasar la historia, comprendiendo las formas primitivas y accediendo a las pautas de comportamiento y de conocimiento más universales. El arte refleja la superestructura ideológica, nos hace reflexionar sobre nosotros mismos. Mediante la apropiación de estas formas el arte nos puede hacer ver lo que aún hay de primitivo en nosotros, las raíces de comportamiento que no entendemos de forma racional pero que sentimos. El arte es reflexión, analiza el entorno y nos lo muestra como un reflejo de nuestra sociedad. Nos sensibiliza hacia el mundo, hacia las emociones y la verdadera naturaleza del ser. Su cometido debe estar en la relación entre estética, artificio y naturaleza.

Por ello el arte es un proceso, algo mutable en continua transformación. Al igual que refleja el medio social y natural que le rodea, ayuda a su transformación. Para Fisher² “el arte es necesario para que el hombre pueda conocer y cambiar el mundo”. El arte nos pone en contacto con la realidad de una manera intuitiva. Según H. Read³, si la ciencia explica la realidad el arte la representa. Pero sus armas no son las de la ciencia, sino que además del razonamiento lógico, el arte es capaz de interrelacionar otras facultades del pensamiento, como son la intuición o la emoción.

El artista se convierte así en un investigador de su realidad, un catalizador capaz de asimilar paradigmas universales y mostrarlos desde su punto de vista. Para Clark Kenneth⁴ “aunque muchos significados se unan en torno a una obra de arte es, sobre todo, el trabajo de un artista que ha sido absorbido por el espíritu del tiempo, de manera que ha convertido sus experiencias individuales en universales”.

De esta manera, Formaggio⁵ llega a decir: “arte es todo aquello a que los hombres llaman arte”, y nos muestra cómo cualquier definición de arte debe de ser siempre consciente de su relatividad, de su carácter efímero y circunstancial. Umberto Eco llega más allá y, tras analizar las teorías de Formaggio, nos comenta que, si bien es inútil concretar una definición de arte absoluta y atemporal, sí es importante su análisis y reflexión filosófica, pero de forma abierta y cambiante. Esto se correspondería con el tipo de arte que se viene produciendo desde comienzos del siglo XX, lo que él llama la obra abierta, la cual se presta a numerosas interpretaciones, y su validez proviene precisamente de la interacción que se produce entre objeto e individuo. Nos dice: “Generalmente en la noción de “obra de arte “ van implícitos dos aspectos: a) el autor da comienzo a un objeto determinado y definido, con una intención concreta, aspirando a un deleite que la reinterprete tal como el autor la ha pensado y querido; b) sin embargo, el objeto es gustado por una pluralidad de consumidores, cada uno de los cuales llevará al acto del gustar sus propias características psicológicas y fisiológicas, su propia formación ambiental y cultural, esas especificaciones de la sensibilidad que entrañan

¹ HOLZ, H. (1979): *De la obra de arte a la mercancía*, Barcelona: Gustavo Gili.

² FISCHER (1985): *La necesidad del arte*, Barcelona: Península, p. 14.

³ READ, H. (1991): *La educación por el arte*, Barcelona: Paidós.

⁴ CLARK, K. (1979): *What is a masterpiece?*, New York: Ed Thames and Hudson, p. 44.

Traducción de la autora.

⁵ FORMAGGIO, D. (1976): *Arte*, Barcelona: Labor, p.11.

las contingencias inmediatas y la situación histórica; por consiguiente, por honesto y total que sea el compromiso de fidelidad respecto a la obra que ha de gustarse, todo deleite será inevitablemente personal y captará la obra en uno de sus aspectos posibles. El autor generalmente no ignora esta condición del carácter circunstancial de todo deleite, sino que crea la obra como “apertura” a estas posibilidades, apertura que no obstante, oriente las posibilidades mismas en el sentido de provocarlas como respuestas diferentes pero afines a un estímulo en sí definido. Y el hecho de salvar esta dialéctica de “definitud” y “apertura” es algo que nos parece fundamental para una noción de arte como hecho comunicativo y diálogo interpersonal.”¹ Queda así destacado el concepto de arte como proceso, como acción. La obra como cúmulo de características formales pasa a un segundo plano, y su capacidad para estimular la reflexión y la emoción del individuo se hace protagonista.

El cuestionamiento de los fundamentos del arte que se produjo en las vanguardias del siglo XX provocó también una paulatina deconstrucción de cada uno de sus componentes. Desde los primeros *ismos* se fueron analizando y cuestionando todos los elementos formales que componen una obra, para darles un sentido diferente de la mera representatividad: el color y la luz en el análisis científico de los impresionistas, o en el psicológico de los expresionistas; la forma en la reflexión cubista, la representación iconográfica en el surrealismo, los elementos formales puros en la abstracción o la textura en el informalismo. Tras esta sacudida a la utilización de los elementos que componen la obra, sólo quedaba cuestionar la obra misma como tal y su concepto, planteamiento que desarrolló el dadá, intentando atacar el aura concedido socialmente al objeto artístico como único e irreplicable. La postmodernidad, ya pasado el afán innovador de las vanguardias y con la reproducción masiva de imágenes de fondo, parece querer integrar todos estos planteamientos en una obra abierta y diversa, con una relación más cercana al entorno cotidiano.

José Jiménez² señala cinco puntos que diferencian el arte actual de lo que tradicionalmente se ha considerado una obra artística:

1. La obra ha dejado de ser necesariamente un objeto, es una estructura dinámica que puede tener múltiples soportes, no siempre perdurables.
2. De la concepción espiritual y sublime se ha pasado a propuestas y estéticas de carácter mundano.
3. Se ha perdido la necesidad de la obra definida y acabada, el azar y la indeterminación pueden ser componentes de lo artístico.
4. La estructura de la obra pasa de ser cerrada a ser abierta, cambiante e incluso aleatoria.
5. La originalidad y unicidad como aura de la obra de arte se pierden con los nuevos soportes y su fácil reproductibilidad técnica.

Vemos cómo el concepto de arte se acerca más a un proceso cambiante e inestable, a un acto que interacciona con diversos elementos y no puede ser fijado. Cada cultura y momento histórico desarrollará su propio concepto de

¹ ECO, U. (2002): *La definición del arte*, Barcelona: Destino, pp.161 a 162. (Ponencia en el XII congreso de Filosofía, Venecia, 1958)

² JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría de arte*, Madrid: Tecnos, pp.111 a 114.

arte. "El arte es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común"¹.

Para concretar podríamos decir que el arte es un proceso interactivo entre individuo-artista-sociedad, que se establece a través de la obra. Ésta posee una estructura o forma mediante la cual estimula el sentimiento estético del individuo, provocando, a la vez, su emoción y reflexión y poniéndolo en contacto con las inquietudes de una época.

De esta definición, podemos extraer seis aspectos que intervienen en el proceso artístico y que nos pueden ayudar a crear el debate sobre el propio concepto de arte dentro de la educación artística. Podemos decir que son ejes que cobran mayor o menor relevancia, pero que se mantienen siempre en la experiencia artística. Cada uno de ellos puede ser valorado de muy diferente manera, según el contexto cultural y según el concepto que cada individuo se ha ido formando al respecto, pero pueden constituir líneas argumentales de debate. Éstos son:

- La obra posee una estructura o forma con unos valores estéticos.
- El componente emocional está asociado al sentimiento estético, por lo que es consustancial a la obra de arte.
- Los atributos formales están realizados mediante un procedimiento, con unos materiales y unas técnicas determinadas.
- La obra surge de una idea y puede tener un contenido o significado.
- El contexto desde el que la obra surge y en el que es apreciada interviene sustancialmente en su captación.
- La obra es fruto de un proceso de indagación interactivo, por lo que no está cerrada y supone una continua innovación.

Estos seis aspectos son los que vamos a tomar como referencia para marcar unos objetivos educativos de acercamiento a la problemática del arte contemporáneo. Cada uno de ellos abarca muchos enfoques y variantes según los artistas o tendencias de distintos momentos, por lo que aportando imágenes relacionadas, irá surgiendo el debate sobre las distintas concepciones previas del alumnado y se podrán ir formando una idea más cercana y completa del arte. Además, nos servirán para poner en contacto las obras de arte con formas más cotidianas de actividad artística, como sus propias creaciones o su modo de entender el entorno más cercano.

¹ EFLAND, A. / FREEDMAN, K. / STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós, p. 126.

El hecho de entender el arte como un proceso en continua transformación debe ser asimilado de una manera real y experimental, poniendo en continua relación cada uno de los aspectos tratados con las experiencias propias.

Tanto la reflexión sobre las obras artísticas propias y ajenas, como la creación o la contemplación, deben estar contextualizadas. Sólo así el sentido del arte se vuelve cercano y permite al que se acerca a él, que forme parte de su propia experiencia.

I.2. Planteamientos que puedan servir de base a un acercamiento al arte contemporáneo

El término *contemporáneo*

Para abordar el debate sobre estos seis términos, intentaremos concretar las particularidades del arte contemporáneo de la manera más genérica posible, comenzando por establecer sus límites, lo cual ya es un empeño dudoso.

En primer lugar, encontramos que el término *contemporáneo* se presta a confusión. Su significado literal es el de “relativo al tiempo o época actual”, pero el problema estriba en que se ha venido utilizando como adjetivo del arte realizado desde comienzos del siglo XX, que ya no tiene nada de actual. De manera generalizada entre el público no especializado, el arte contemporáneo es el que se viene dando desde las vanguardias, caracterizado por ser trasgresor, con tendencia a la abstracción y difícil de entender. Algunos críticos e historiadores, sin embargo, comienzan a eludir el término y a utilizar expresiones como “arte del siglo XX”, “arte moderno y posmoderno” o “manifestaciones actuales”.

Muchos autores consideran el final de la Segunda Guerra Mundial como cambio significativo del arte y la sociedad, momento en el que finalizan las vanguardias y comienza lo contemporáneo. Otros consideran la abstracción dominante entre esta fecha y la década de los setenta, como el último momento de la modernidad, y a partir de entonces comienzan los postulados posmodernos. Así lo defiende McEvelley¹: “Para el mundo occidental, el arte surgido después de la Segunda Guerra Mundial estuvo dominado por los logros de la Escuela de Nueva York, especialmente por la pintura del expresionismo abstracto. Este período que comprende aproximadamente desde el año 1945 y hasta 1965-1970, pertenece dentro de la historia del arte al capítulo de la modernidad tardía...” Klaus Honnef², en su particular visión de lo contemporáneo para una editorial de amplia difusión como es Taschen, opina en el prefacio que éste nace con Andy Warhol y Joseph Beuys en la década de los sesenta. Anna María Guasch y Joan Sureda en *La trama de lo moderno*³, distinguen entre arte actual y contemporáneo, así como entre moderno y posmoderno, concretando que lo moderno podría situarse aproximadamente entre 1874 y 1974. Otros autores como Calvo Serraller retroceden aún más: “A partir aproximadamente del ecuador del siglo XVIII se comienzan a detectar los primeros síntomas de una revolución artística, la que dio origen al arte de nuestra época contemporánea, cuyo desarrollo

¹ McEVILLEY, T. (2001): Del estilo internacional a la aldea global: la transformación postmoderna de la pintura. En AA. VV. *Summa Pictorica X*. Madrid: Planeta, p.15.

² HONNEF, K. (1991): *Arte Contemporáneo*, Colonia: Taschen.

³ GUASCH, A.M. / SUREDA, J. (1987): *La trama de lo moderno*, Madrid: Akal.

histórico no ha hecho sino divergir progresivamente del arte tradicional de Occidente.”¹

Independientemente del uso del término es difícil para el alumnado comprender esta época sin conocer los movimientos artísticos que la generaron como las vanguardias de principio de siglo. Además, como comentaremos a continuación, es en estas fechas cuando se empieza a producir la rotura entre el arte y la sociedad y, por tanto, el punto donde podemos conectar con mayor facilidad. Así lo defienden Calaf, Navarro y Samaniego² al definir el origen del arte contemporáneo: “Con el paso del siglo XIX al XX se pensó en el fin de una época y en el inicio de un período nuevo y moderno. Tradición y revoluciones combinan a finales de siglo XIX para abrir camino a nuevas posibilidades y alternativas artísticas. Con la llegada del nuevo siglo, las realidades que anteriormente eran impensables se convierten en algo cotidiano, tanto en la ciencia como en el arte. La visión optimista del porvenir tenía una base económica, fundamentada en el desarrollo de la técnica, la industria y las comunicaciones. Surge el mito del progreso, la confianza en la capacidad del ser humano para llevar al mundo hacia un futuro mejor. Las nuevas tendencias en el pensamiento y en todos los órdenes sociales provocan nuevas respuestas artísticas.”

También Enrico Crispolti defiende el arte contemporáneo como el del siglo XX, extendiéndose incluso a los últimos decenios del XIX. Se pregunta, además, si el cambio de siglo supondrá o no un cambio radical del arte, lo cual es bastante dudoso. Dice: “...ha habido quien, y desde hace ya varios años, ha propuesto considerar “contemporáneo” solamente a cuanto sucedió a partir de los años sesenta, rechazando como “moderno” lo que sucedió en la primera mitad del siglo XX, e incluso ya en el último o hasta en los dos últimos decenios del XIX. Posición que no parece suficientemente sostenible, ya que si bien es cierto que se ha verificado un fuerte cambio en la caracterización fenomenológica dominante del lenguaje y de las modalidades operativas artísticas, precisamente a partir de los años sesenta, también es cierto que no todos los aspectos que constituyen esta nueva fenomenología se afirman y se practican por primera vez, sino que solamente son enfatizados desde los años sesenta en adelante, en cuanto en buena parte se remontan a las novedades, verdaderamente revolucionarias entonces respecto al pasado reciente, manifestadas en los primeros decenios del siglo XX.”³

La utilización que al término contemporáneo hemos dado en este texto es la que consideramos de mayor acepción en el entorno de una cultura media no especializada, y que coincide con la de Crispolti. Es decir, nos referimos al arte que comienza a desarrollarse a principios del siglo XX, a veces con tendencia a alejarse de lo retiniano y de otras funciones no artísticas y que, por tanto, es rechazado más abiertamente por la sociedad.

Desde el Impresionismo pueden establecerse algunas líneas conductoras que recorren todo el arte moderno y que siguen siendo la base del arte

¹ CALVO SERRALLER, F. (2001): *El arte contemporáneo*, Madrid: Taurus Santillana, p. 9.

² CALAF, R. /NAVARRO, A. /SAMANIEGO, J.A. (2000): *Ver y comprender el arte del siglo XX*, Madrid: Síntesis, p. 177.

³ CRISPOLTI, E. (2001): *Cómo estudiar el Arte Contemporáneo*, Madrid: Celeste Ediciones, p. 11.

actual. Fue en esos momentos cuando el arte rompió de manera más brusca con la aceptación popular. Ya en esa época comentaba Ortega¹ que el hecho de que el arte “nuevo” dividiese a la sociedad entre los que lo aceptan y los que lo rechazan (éstos, la mayoría) se debe al hecho de ser un arte que *no se entiende*, por lo que el espectador se siente en inferioridad y, por tanto, humillado.

El arte actual y las tendencias más recientes son una consecuencia de los logros que se han producido a lo largo del siglo XX. Éste ha supuesto una deconstrucción paulatina de todos los elementos que componen el objeto artístico hasta convertirse en un arte multidisciplinar, donde las técnicas y nuevas tecnologías no tienen barreras y sólo están al servicio de los planteamientos artísticos. Las tendencias más actuales ofrecen retos en continua renovación que pueden abordarse con mayor facilidad conociendo las claves que el arte ha desarrollado a lo largo del siglo XX.

Ejes para un acercamiento al arte contemporáneo

Siguiendo los seis aspectos en que hemos disgregado el concepto de arte en el capítulo anterior, vamos a intentar determinar unos ejes que nos ayuden a proporcionar el debate en el aula, centrándonos en estos seis puntos:

- los aspectos estéticos y formales,
- la expresión emocional,
- el proceso, los materiales y los procedimientos,
- el contexto y la relación con la sociedad,
- el concepto o idea,
- la importancia de la indagación artística.

Cada una de estas facetas del arte se ha visto tratada por unos u otros movimientos artísticos con diferente intensidad. No son aspectos aislados, pero según las obras y los artistas, cada uno de ellos ha cobrado mayor o menor relevancia.

Nos proponemos ahora hacer un rápido recorrido por los movimientos artísticos más afines a cada uno de estos intereses y a observar cómo las obras de determinados autores han contribuido a determinados cambios en el propio concepto de arte. Nos interesa, sobre todo, escoger artistas y procesos creativos que, didácticamente, puedan ajustarse a nuestros objetivos y nuestra metodología, de manera que al igual que hemos escogido unos, podrían haber sido otros.

Tampoco pretendemos un orden cronológico, pues un debate puede ser desarrollado con el apoyo de artistas no coetáneos pero con intereses similares. La relación con los contextos sociales e históricos es siempre importante, pero pueden compararse inquietudes similares en diferentes situaciones y comprobar así cómo un mismo planteamiento, en distintos momentos, da lugar a distintos resultados.

¹ ORTEGA Y GASSET, J. (1984): *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*, Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial. 1ª edición en Revista de Occidente 1925.

El arte como forma estética

La creación artística se materializa a través de una obra. Por muy conceptual o procesual que ésta sea, siempre necesitará de una forma para ser percibida, ya sea un vídeo, un cuadro, un texto o una acción. Hasta el siglo XIX, de hecho, era esta forma y cómo estaba construida uno de los aspectos más relevantes de la obra de arte: su correcta composición, el dominio de una técnica, su ajuste a unos ideales estéticos determinados.

El arte del siglo XX, sin embargo, no considera la correcta proporción como ideal de belleza. El término belleza se deconstruye y ya no se fundamenta en modelos grecolatinos, sino que cada movimiento artístico o incluso cada artista será creador de un universo propio, con sus propios cánones y sus propios modelos. Las cualidades estéticas de una obra no responderán a premisas formales, sino que éstas serán una consecuencia de otras intenciones o intereses.

Esto creará un gran desconcierto en la sociedad, que ve el arte como extravagante e inaccesible, con unas claves de interpretación siempre cambiantes. La falta de referencias o claves de interpretación producirá un rechazo nunca antes visto en la creación artística. Pero este arte en realidad no es más que un reflejo de la misma sociedad, fruto de la velocidad de las comunicaciones y del mestizaje de culturas, que producen una estética múltiple.

La propia lectura de una sola obra puede ofrecer diversas interpretaciones. El primero en mostrar esta multiplicidad fue el movimiento futurista y, sobre todo, el cubista, fraccionando la imagen en sus distintos puntos de vista y descomponiéndola a modo de puzzle. Como dice Guasch¹: “Picasso y, con él, el arte contemporáneo introducen el desorden entre los elementos de la estética plástica, crean la estética de aquello que supera nuestro conocimiento de las cosas, de aquello que duda de la apariencia de las mismas o de nuestra simple comprensión”.

Los expresionistas, desde Munch hasta los componentes de *El puente* o *El jinete azul*², constituyeron los primeros grupos en defender una estética que sólo respondiera a la libre expresión. Para ellos lo importante era la espontaneidad, la inmediatez y la pureza, por eso se establece un paralelismo con otras formas de creación que nunca antes habían sido valoradas, como las primitivas o las producidas por los niños. Son formas gestuales en las que se evidencia el proceso mediante el que se han realizado, con fuertes contrastes de color y ausencia de retoques.

Hoy día tenemos aceptado que las formas expresionistas pueden producir goce estético, aunque no fuera ése su cometido cuando fueron creadas. Las formas que estos artistas proponen con violencia como expresión de sus ansiedades, pasiones interiores o preocupaciones son finalmente entendidas

¹ GUASCH, A.M. / SUREDA, J. (1987): *La trama de lo moderno*, Madrid: Akal, p. 36.

² Destacaremos en negrita aquellos autores y movimientos artísticos que vamos a utilizar en nuestro proyecto pedagógico.

y aceptadas, incluso adaptadas al mundo del diseño y la decoración, con su correspondiente pérdida de intensidad expresiva.

Otro ejemplo de la diversidad estética que recorrerá el siglo XX, se muestra en el tratamiento del cuerpo humano. Las academias del siglo XIX enseñaban a sus discípulos unos cánones en los que debían entrenarse, pero los nuevos artistas cuestionaron estas formas de representación en virtud de mostrar otras realidades. El cuerpo no es un tratado anatómico sino representación de actitudes, emociones o formas de vida. Así, corrientes filosóficas como el existencialismo se ven evidenciadas en figuras como las de **Giacometti**, formas de vida turbulentas o deshechas por las drogas se reflejan en **Bacon** o, todo lo contrario, un sentido bonachón y complaciente, podemos encontrarlo en **Botero**. Ningún paradigma es mejor que otro, ni posee mejores cualidades estéticas, sino que sus valores formales se adquieren por su significación. La belleza del cuerpo no es un valor absoluto, sino que es el reflejo de una actitud vital.

Otras formas estéticas que serán novedosas en el siglo XX, son las aportadas por el arte abstracto. Aunque las formas no figurativas han existido siempre, estaban relegadas a un uso decorativo y complementario sin considerarse su categoría artística o conceptual. La abstracción, analizada por Kandinsky o Mondrian, aportará otras formas de contemplar una imagen, desprovista de un sentido iconográfico pero con otro orden que, para algunos, constituirá un verdadero lenguaje. La evolución de la abstracción a lo largo de todo el siglo llevará a formas más analíticas y minimalistas, como las de **Albers**, **Stella**, **Noland** o **Morris Louis**.

Al desposeer a la imagen de un sentido narrativo, se comenzará a valorar la estética de los materiales. Los cubistas introducirán el collage, dando paso a que el objeto encontrado y descontextualizado adquiera nuevos significados y nuevas apreciaciones estéticas. **Juan Gris**, por ejemplo, hará todo un alarde de las texturas; **Schwitters** puede ser un ejemplo de reutilización y estetización de objetos, y **Rivera** crea bellezas con un material de uso industrial como es la tela metálica. El tachismo, el informalismo o el povera enseñarán a observar la belleza de la materia, la mancha y el gesto.

El graffiti o arte de la calle mostrará la estética de los guetos, que los medios de comunicación se encargarán de difundir y asociar a formas de comportamiento juveniles. La publicidad también crea una estética propia, unas veces tomada del arte y otras influyendo en éste. La crítica realizada a estas formas y sus contenidos seductores y opulentos podemos hallarla en artistas como **Rauschenberg**, **César** o **Rottella**. Vemos así cómo formas que surgen para criticar falsas bellezas se convierten ellas mismas en nuevos estilos estéticos.

Lo más relevante de estos vaivenes estilísticos, para su aplicación en el aula, es proporcionar interrogantes sobre la perdurabilidad de lo bello y su correspondencia con significaciones y contextos determinados. La apariencia física y la elección de objetos personales que respondan a la propia personalidad son preocupaciones habituales del adolescente muy relacionadas con estos temas. La confrontación de estéticas distantes puede hacer ver lo relativo de sus cánones y, por tanto, ayudar a tomar decisiones con mayor consciencia y libertad.

La expresión emocional

El componente emocional en la obra de arte, y en realidad en cualquier objeto realizado por el hombre, es un aspecto que ha existido siempre. Por muy utilitaria o minimalista que sea una construcción humana, siempre hallaremos en ella un tipo de expresión que refleje el espíritu de su creador. Sin embargo, hay obras que pretenden evidenciar estas emociones individuales con mayor relevancia.

El romanticismo es el primer movimiento artístico que reclama la importancia de la individualidad del artista, hasta entonces diluida en la importancia de otras funciones de la obra. Como ya hemos comentado¹, es en estos momentos cuando el arte deja de estar asociado a la representación testimonial de la realidad y comienza una andadura independiente. La exaltación de los sentimientos se considera el máximo acto de libertad, de manera que la creación plástica tendrá a éste como su principal objetivo. El tema narrativo desaparece de muchas obras y el paisaje, por su contacto directo con la naturaleza, se representará como un reflejo de las emociones internas.

El deseo de manifestar el propio YO como máxima expresión de libertad e individualismo pasará a convertirse en una particularidad no sólo del arte del siglo XX, sino de toda la sociedad. De hecho, los comportamientos tribales y rebeldes de la juventud suelen ser un reflejo del deseo de manifestación contra corriente, de autoafirmación de una personalidad aún por definir. La sociedad de consumo, con la ayuda de la publicidad, tiende a difundir estos comportamientos, que también son reflejados en el arte.

Es importante, en un sentido didáctico, poner en relación estos procesos sociales con los procesos artísticos, de manera que al hablar de la expresión de una emoción en una obra realizada por un artista, se entienda también que esta persona ha catalizado el espíritu de un momento y lo ha devuelto a la sociedad de un modo personal. Así, el alumno podrá identificarse con el modo en que surge la creación y tendrá caminos para poder realizar sus propias expresiones con respecto a su situación presente.

La tendencia a la manifestación de las emociones internas que a finales del siglo XIX podemos observar en muchos artistas será desarrollada plásticamente a lo largo de todo el siglo XX, comenzando por los expresionistas, siguiendo por los informalistas o expresionistas abstractos y llegando a la postmodernidad de los años 80. Podemos encontrar, por tanto, numerosos ejemplos de obras y autores que nos ayuden a proporcionar el debate en el aula sobre este contenido.

Un artista clave para el debate de este contenido es **Van Gogh** que, aunque pertenece al siglo XIX, supone unos planteamientos artísticos que abrirán brechas significativas en todo el siglo posterior. Además, en el aspecto didáctico tenemos la gran ventaja de que su obra está ampliamente difundida, por lo que es un buen punto de partida para confrontar ideas previas con nuevas y conectar con otros autores más contemporáneos.

¹ Ver cap I.1, apartado “El arte como proceso”, p. 14.

La figura de Van Gogh representa el prototipo de artista entregado emocionalmente a su obra, de manera que todo en su vida gira en torno a ella. Contiene, sin embargo, numerosos tópicos que conviene deshacer para poder identificarse no con el producto, sino con la pasión que le mueve a realizarlo.

El proceso de trabajo de Van Gogh consiste principalmente en representar todo aquello que le rodea, todo lo que pasa por delante de sus ojos, con un amor y un énfasis que se revela en su trazo y su colorido. No podemos hablar de Van Gogh como un pintor moderno rompedor con la tradición, aunque sí lo haga: esto no es debido a una intención deliberada de provocación, sino una consecuencia de la intensificación de una intención romántica. La ilustración y el racionalismo del siglo XIX, en contraposición, van acompañados de un deseo de libertad individual de una búsqueda de un estado primitivo no intelectualizado, que ensalza los sentimientos como motores de lo artístico. Estos ideales románticos son los que vemos aflorar en su obra.

La pintura de Van Gogh continúa la tradición figurativa de representación del paisaje, pero el tratamiento gestual de la materia como metáfora de las pulsiones emocionales es un elemento nuevo que tendrá una continuidad en los distintos modos de expresionismo posteriores. El hecho de convertir un motivo banal en una excusa para volcar una necesidad de expresión es lo más significativo a la hora de transmitir este concepto al alumnado.

Paralelamente al desarrollo de la expresión mediante el color y el tratamiento de la técnica, se desarrollan formas expresionistas más basadas en los contenidos y en la simbología. Edvard **Munch** es uno de los precursores más claros de los movimientos expresionistas. Aunque también su pincelada y su colorido son de una intensidad saturada, la temática de sus pinturas no se refiere a una realidad observada a plein air, sino que introduce composiciones y deforma los personajes en virtud de la expresión de una realidad interior. Sus cuadros hablan de sus pasiones y sus experiencias personales. Según Sureda y Guasch¹, "Munch desciende hasta lo más profundo de la consciencia, tanto de la individual como de la colectiva para mostrar de modo atormentado un verdadero friso de la condición humana". La composición de cada obra se organiza en base a este contenido, de manera que rompe todas las reglas clásicas de organización del espacio, aportando ejes de tensión y desequilibrios formales nunca antes utilizados de manera tan explícita.

El camino abierto hacia la expresión a través del propio material y el proceso de la pintura se retomará más tarde. Tras el desarrollo de la pintura abstracta a principios del siglo XX y finalizadas las vanguardias más utópicas, irrumpen con fuerza el *action painting* en EEUU y el informalismo en Europa. La densidad que Van Gogh le dio a la materia pictórica se desliga definitivamente del motivo y se convierte en el tema del cuadro. **Jackson Pollock** es uno de los autores más representativos de esta tendencia en la que el gesto de pintar constituye la obra, más que el resultado. La expresión de la voluntad y el movimiento internos no se muestran a través de una composición metafórica o narrativa, sino que se manifiestan libremente sobre la superficie del lienzo. Pollock se introduce físicamente en él,

¹ GUASCH, A.M. / SUREDA, J. (1987): *La trama de lo moderno*, Madrid: Akal, p. 48.

abandonándolo sobre el suelo y derramando la pintura, que es como un fluido que se desprende de su acción. El resultado es una huella del proceso, mediante la cual podemos sentir una empatía con sus movimientos y sus gestos y, por tanto con la emoción que los ha provocado.

Una intención muy diferente de expresión es la que podemos hallar en otros caminos que comienzan con la obra de **Picasso**. Su método de trabajo, aunque también parte de lo figurativo y el entorno más próximo, como Van Gogh, no consiste en representarlo de un modo emotivo, sino en actuar enérgicamente sobre ello, transformándolo. Más que de emoción, podríamos aquí hablar de otro matiz, el temperamento. Picasso modifica el objeto y el espacio destruyendo el punto de vista único de la perspectiva renacentista para ofrecernos un nuevo mundo caótico y múltiple. El tiempo es un elemento representado por los diversos puntos de vista ofrecidos de manera simultánea. Podría decirse que el autor proyecta su mundo interior sobre el cuadro con tal fuerza que es él mismo el que se manifiesta abiertamente dentro de ese universo.

La aportación conceptual a la interpretación del espacio que supone el cubismo no es en Picasso fruto de un planteamiento racional como pueda ocurrir con otros artistas, es resultado de una expresión emocional. Picasso encuentra el cubismo en una búsqueda de los valores más primitivos del arte, de la expresión de los contenidos basada en la simplificación espontánea y directa, dejando la huella del gesto y del proceso. Aunque en las fases más analíticas y sintéticas domine el concepto sobre la expresión, inmediatamente Picasso busca lo humano, el gesto y expresión de pasiones, de ahí su continuo debate con lo clásico.

Una necesidad de expresión similar podemos encontrar en **Matisse**. Mucho más interesado por el color y menos dramático que su amigo Picasso, desarrolla una obra tremendamente personal e intensa. Continuando el camino iniciado por Van Gogh, utiliza el color con absoluta libertad, respondiendo a las relaciones de interacción y de carga emotiva, más que a una fidelidad a la realidad. Generalmente la temática se refiere a elementos cercanos, interiores con objetos de su agrado y figuras femeninas que, lo sean o no, parecen seductoras odaliscas. Aunque rompe los habituales cánones de belleza y la coherencia anatómica, la expresión es placentera y de estética agradable. El gesto describe arabescos que cubren el cuadro por zonas, creando ritmos casi musicales. La necesidad de expresión de Matisse no parte, como en otros autores anteriores, de un tormento interior sino de la superación del dolor mediante el disfrute del color y de los pequeños detalles de la vida.

El placer del gesto en la materia, unido al símbolo como huella de lo humano, encuentra su manifestación más evidente en autores informalistas como **Tàpies**. Los materiales más pobres y maleables, como tierra, arena, paja o aceite, se depositan sobre la superficie para ser arañados, hendidos o manchados. Se crea una nueva estética de los materiales, pero siempre están manipulados de manera evidente, para que el gesto que produjo la forma pueda ser identificado. Sigue habiendo una descarga del YO sobre el resultado que nos habla de la expresión personal como lo más importante para el artista.

En la década de los ochenta, estas acciones expresionistas se unirán a nuevos deseos de narración y de recuperación de la figuración. **Barceló** realiza enormes composiciones en las que se describen ambientes y espacios reconocibles, pero el uso de los materiales tiene la misma entidad que en las obras informalistas. Grandes pegotones de pintura mezclada con otros materiales se agolpan en el lienzo. La acumulación es metáfora de otras abundancias que se describen mediante formas de libros, animales, alimentos o personas. De nuevo, el artista se introduce físicamente en el cuadro para poder abarcarlo y este proceso de trabajo es el que nos transmite. Al observar sus obras, sentimos cómo gesto, materia y figura se han confundido necesariamente.

Algo similar podemos encontrar en la transvanguardia italiana o en los postmodernos alemanes como **Kiefer**, aunque con un mayor peso histórico. El artista utiliza la evocación del pasado a través de formas simples y contundentes, como arcos, columnas o muros, pero realizadas en grandes tamaños y mediante un proceso de acumulación de materiales. Parece describirnos una realidad que es fruto de lo acontecido en el pasado, como una ruina del tiempo. Los tonos tierras y grises contribuyen a esta sensación.

Otro aspecto del expresionismo de los ochenta se manifiesta en temas más irónicos y banales, con un colorido saturado pero una pincelada igualmente ruda y gestual. El mal pintar o *bad painting* se convierte en un valor de espontaneidad e inmediatez. **Baselitz** es un exponente claro de este estilo. En su rebeldía llega a poner las figuras al revés, como un acto gamberro de imposición de sus antojos.

Esta identificación de libertad con expresión gestual podemos verla en muchas manifestaciones de nuestro entorno. Las pintadas callejeras son un acto vandálico propio de nuestros tiempos, impensable en otras épocas y muy relacionadas con movimientos artísticos. También con la accesibilidad de los materiales pictóricos y con derechos adquiridos por la sociedad que, no siempre, son bien utilizados.

El debate sobre los procesos de trabajo de estos artistas puede contribuir a que el adolescente observe cómo conductas que creen originales de su edad, no son más que formas de expresión que siempre han existido y que todos poseemos. También, a descubrir cómo la necesidad de expresión se puede canalizar de muy diversas formas y cómo las emociones pueden transmitirse y compartirse.

El proceso de creación

El proceso de creación artística, hasta prácticamente la llegada del siglo XX, consistía principalmente en el dominio de unos procedimientos aprendidos en los talleres o en las academias. Los artistas comenzaban desde temprana edad a entrenarse en el dibujo del natural, en la preparación de los lienzos, en el modelado o la talla. El complemento teórico podía transmitirse mediante tertulias, lecturas e intercambios con artistas de otras disciplinas: músicos, poetas, filósofos...

Con la liberación de la creatividad que se produce en el romanticismo, el proceso de creación cambia bruscamente. Aparece la figura del artista

bohemio, cuyo aprendizaje parte de las experiencias personales y no se deja aconsejar por escuelas o maestros que pueden limitar su libertad. Por otro lado, aparece un nuevo proceso de trabajo que busca la aplicación de los nuevos avances tecnológicos y científicos, aplicados de una manera directa o indirecta. Así, los descubrimientos y perfeccionamientos en las técnicas de reproducción de imágenes, como la fotografía, el cine o la televisión, serán punto de partida en la obra de algunos artistas.

El proceso de trabajo acabará convirtiéndose ya a mediados del siglo XX en la justificación de la propia obra, de manera que un “modo de hacer” implicará tanto una argumentación teórica o proyecto personal como el uso de unos u otros materiales y técnicas.

El impresionismo es el último movimiento artístico cuyo máximo interés es captar la realidad exterior, pero el primero que, para ello, no utilizará el análisis métrico y proporcional del objeto, sino su fugaz y cambiante apariencia. Las teorías sobre la luz y el color, junto con el avance de la fotografía, nos muestran una realidad variable con la atmósfera y la hora del día. Es significativo el hecho de que la obra *Impresión: Sol Naciente* de **Monet**, que dio nombre al movimiento, se exhibe por primera vez en un estudio fotográfico, el de Nadar.

A diferencia de Monet surgirán artistas a quienes interesarán más el análisis de la naturaleza que la apariencia de las cosas. Los puntillistas intentan aplicar un proceso casi científico a la pintura, descomponiendo cada color en los primarios que lo constituyen y llegando, en su máximo rigor, al puntillismo. Signac y **Seurat** son los artistas más representativos de esta tendencia: algunas de sus obras están realizadas sólo con pequeños puntos que conforman la imagen al retirarnos a una cierta distancia. Este afán técnico no responde a una demostración de virtuosismo, más bien a un interés científico de análisis de la realidad. La creación de la obra ya no estará tan basada en las impresiones captadas a *plein air*, sino que el estudio privado pasa a ser el lugar de trabajo. Los análisis conceptuales y la teorización del proceso comienzan a tener importancia.

El interés por el estudio de las estructuras de la naturaleza más que por su aspecto exterior producirá otro tipo de proceso de trabajo que parte de un análisis sintético de geometrización. **Cezànn**e iniciará esta búsqueda de lo esencial, que se continuará en el cubismo y desembocará en algunas vertientes abstractas. Para él, “lo importante es reconocer la geometría que construye y estructura tales realidades: los conos, los cilindros, las esferas, los planos que están latentes en la apariencia de las cosas”¹.

Continuando este nuevo modo de hacer y en directa relación con la liberación del artista que sólo responde a la expresión de su mundo interior, aparecerá una abstracción derivada del expresionismo. **Kandinsky** es un artista especialmente interesante en el sentido didáctico, para hacer ver este método de trabajo. Él parte de la libre manifestación de su yo interno, mediante una exageración del colorido y una deformación de la realidad, al igual que otros expresionistas. Pero un día descubrirá que el proceso de creación no tiene por qué responder al orden que dicta la realidad exterior, sino que las formas y los colores pueden responder a otros ritmos y

¹ GUASCH, A.M. / SUREDA, J. (1987): *La trama de lo moderno*, Madrid: Akal, p. 21.

composiciones. Comienza así a teorizar sobre la composición, a la vez que su obra se vuelve más abstracta y racional. Definitivamente, el proceso y, por tanto el aprendizaje de la creación artística, ya es otra cosa.

Las innovaciones tecnológicas también se convierten en la base de nuevos procesos creativos. La fotografía implicó estos nuevos enfoques en pintura, ya que al aportar una técnica mecánica de reproducción de la realidad, dejó en entredicho esta función antes exclusiva de los pintores. Pero también se convirtió en una nueva técnica artística. Aunque a lo largo de todo el siglo XX la consideración de la fotografía como un arte equiparable a otros ha sido un dilema, desde su aparición el artista fue consciente de que nuevas posibilidades estaban a su alcance.

Algunos artistas no han utilizado la técnica fotográfica como enfoque de un fragmento de realidad, sino que han indagado sobre las posibilidades del propio proceso. Así, por ejemplo, futuristas como Giacomo **Balla** reproducen el movimiento mediante la superposición de varias imágenes; **Man Ray** realiza collages surrealistas con montajes fotográficos y **Moholy-Nagy** trabaja con objetos que introduce en el proceso fotográfico y no delante de la cámara. Son sólo algunas de las múltiples opciones que ofrece una nueva técnica. Lo que más nos interesa, más que el uso de la técnica en sí, es la relación existente entre el proceso de trabajo y el concepto o argumento que el artista da a su proyecto.

La difusión masiva de imágenes a través de los nuevos medios, como el cine, la televisión o la impresión a gran escala de folletos y carteles, se convertirá en la segunda mitad del siglo XX, en el apoyo del sistema capitalista. Los artistas, hasta entonces absortos en sus procesos individuales y expresionistas, descubren esta nueva realidad y parodian o reproducen estas nuevas técnicas. Son exponentes de este arte llamado pop, Andy **Warhol**, Robert Rauschenberg, Tom Wesselam, Mel Ramos o Roy Lichtenstein. Utilizan las técnicas propias de los medios publicitarios en un lenguaje ambiguo de halago y crítica a la sociedad en la que viven.

Otros artistas que también parten en su proceso de creación de lo pop, como **Oldenburg**, utilizan formas de uso cotidiano pero descontextualizándolas, aumentando su tamaño o relacionándolas de manera inusual. Los mecanismos de fabricación industrial son empleados para crear formas no útiles, desvirtuadas de su función y que aportan nuevos significados. Es el proceso, por tanto, el que está tergiversado, así como los materiales empleados y su ubicación en el espacio.

La repercusión sobre un determinado lugar que producen estas, llamémoslas, esculturas, también será un argumento en la obra de otro nuevo concepto artístico, el land art. El proceso de creación de los artistas "de la tierra" parte del análisis y la captación de un paisaje específico. Los materiales y las técnicas de trabajo se eligen como expresión de ese lugar o de la intervención que sobre él se va a realizar. Robert **Smithson**, Heizer o Richard Long, sólo distribuyen de manera diferente los materiales que se encuentran en el espacio elegido. Otros artistas como **Oppenheim** o **Christo** intervienen más bruscamente, con materiales más agresivos y ajenos al paisaje, pero con igual intensidad expresiva descargada sobre éstos.

La postmodernidad también implicará unos procesos de creación diferentes. La superación de la linealidad histórica traerá consigo una mezcla de estilos y, por tanto también de técnicas y materiales. Los artistas no tendrán escrúpulos para utilizar, en una misma composición, imágenes hiperrealistas o fotográficas con otras gestuales u otras de procedencia industrial. Sigmar **Polke** o David **Salle** crean narraciones simbólicas a base de una superposición de lenguajes y de la confrontación de diferentes técnicas.

Otros modos de plantear el proceso de creación que también son una novedad en el siglo XX son aquellos que parten del funcionamiento de nuestro propio cerebro. Los primeros en plantear estas cuestiones fueron los expresionistas, aunque de un modo más específico y ya con los argumentos de la nueva psicología, los surrealistas. El hombre no es sólo un ser racional, sino que nuestra mente también funciona mediante procesos no lógicos, sobre los que tenemos menos control, pero que pueden liberarse mediante la creación artística. Aunque los surrealistas desarrollaron estos procesos en la creación de imágenes “suprarreales”, algunos artistas posteriores los utilizaron como medio de liberación convulsa de la mente. Los informalismos de mediados de siglo, aunque con otros intereses y otras influencias, manifestaron estos procesos en el modo de disponer los materiales sobre la obra. Algunos artistas más personales como Luis **Gordillo** utilizan estos procesos mentales como método para que las formas y líneas puedan fluir y, posteriormente, las organiza y ordena.

El vídeo constituirá también, desde los años sesenta, una herramienta de creación artística. Naum **June Paik**, por ejemplo, lo utiliza más como objeto formando parte de una instalación que como narración cinematográfica. Indagará sobre la importancia que se le concede socialmente a la imagen virtual y sobre la distorsión de la realidad que ésta ofrece.

Otros artistas sí utilizan el vídeo por la imagen que generan. Así, Bill **Viola** parte de planteamientos que no son habituales en el cine, indagando sobre la expresión de las emociones, los gestos, las metáforas visuales de las pasiones más íntimas. Su forma de componer visualmente está más relacionada con la tradición pictórica, pero uniendo un lento movimiento proporcionado por la cámara.

Junto a la utilización del vídeo, es habitual encontrar artistas multifacéticos, que además emplean otros recursos, desde la fotografía o la música a la instalación. Bruce **Nauman** hace uso de todo tipo de materiales y técnicas para desarrollar sus trabajos en los que investiga sobre los diferentes lenguajes, icónicos, verbales o musicales. La comunicación y la incomunicación, la distorsión de la información y cómo afectan al ser humano son ejes habituales en su obra.

El arte como concepto

Uno de los cambios más significativos que se produce en la idea de arte con el paso del siglo XX será la importancia concedida a la argumentación teórica de la obra. A pesar de que el contenido siempre ha sido fundamental en el objeto artístico, éstos solían estar predeterminados y era la habilidad técnica y el virtuosismo del autor para conseguir una buena representación del argumento, lo que en primer lugar llegaba al espectador.

Con el alejamiento del mimetismo, la obra de arte debe apoyarse en otros parámetros para su captación. Por ello, a lo largo del siglo XX, el arte se ha ido conceptualizando y se ha alejado de la preocupación por los resultados finales, de tal manera que un simple objeto encontrado ha llegado a ser obra artística; las tecnologías de la imagen han puesto los medios al alcance de cualquier no especialista; con esto, la artesanía de la imagen ha caído en desprestigio.

No podemos decir, de todas formas, que no exista el “saber hacer” en las artes plásticas, pero sí que la virtud en sí no es un valor de primer orden y que está siempre íntimamente unida a una reflexión conceptual. Los nuevos modos de componer, los nuevos materiales y formas son un reflejo de nuevos modos de ver y entender el mundo. No podemos olvidar que saber ver es un modo de inteligencia, es un acto cognitivo, no hay una separación entre representación y reflexión.

Según Eco¹: “ El irse articulando el arte contemporáneo cada vez más como reflexión de su mismo problema... obliga a registrar el hecho de que, en muchos de los actuales productos artísticos, el proyecto operativo que en ellos se expresa, la *idea* de un modo de formar que realizan en concreto, resulta siempre más importante que el objeto formado; y si en épocas pasadas se tenía conciencia de una poética *-en el sentido crítico-* como instrumento accesorio para penetrar cada vez mejor la naturaleza de la obra, hoy nos damos cuenta de que muchas operaciones críticas... consideran la obra formada como instrumento accesorio para comprender un nuevo modo de formar, un proyecto de poética.”

Para hablar de la importancia que tiene el concepto en la obra de arte, podemos tanto debatir sobre tendencias abstractas, cuyos argumentos no están explícitos en la propia imagen, como sobre movimientos trasgresores que han transformado el modo en que el arte se manifiesta.

Transmitir al alumnado que una obra de arte no es un capricho de la imaginación, sino que implica todo un sistema de conocimiento y reflexión sobre nuestro mundo, es quizás uno de los objetivos más cruciales para acercarlos al arte contemporáneo.

Con esta meta podemos elegir, por un lado, movimientos artísticos o autores que han creado un universo particular, alejado de la reproducción de la realidad, pero con una argumentación coherente. El **expresionismo** derivó en muchos casos hacia una abstracción más racional y teorizada, como la de Kandinsky, o más poética e ingenua, como la de **Klee**. En las obras de este autor podemos encontrar ejemplos de composiciones que responden a interpretaciones subjetivas del mundo exterior, como si se tratase de un código particular creado para descifrar la naturaleza poética de los objetos que nos rodean. Las únicas leyes de representación que siguen sus dibujos son las de una imaginación rítmica y musical.

Una obra igualmente ingenua de apariencia pero muy elaborada conceptualmente es la Joan **Miró**. Sus influencias están más relacionadas con los procesos de creación **surrealistas**, de manera que sus “personatges”

¹ ECO, U. (2002): *La definición del arte*, Barcelona: Destino, pp. 129-130.

son, a veces, encuentros fortuitos de objetos de su taller que crean nuevas bellezas. Es muy habitual aún que la apariencia espontánea e infantil de sus obras provoque en el espectador la desconfianza. Para evitarlo, es clave mostrar el concepto subyacente a la obra a través, por ejemplo, de la evolución del autor: observar cómo paulatinamente se va desposeyendo de lo accesorio y de la necesidad del detalle, para llegar a lo más directo y esencial.

En esta misma línea trabaja **Calder** pero añadiendo el movimiento. Sus esculturas son composiciones abstractas en las que formas curvadas y simples se ordenan en frágiles equilibrios, suspendidas de finos alambres engranados que se mueven con un soplo. La belleza y el carácter lúdico de las figuras responden a un concepto poético de la vida. Calder muestra un optimismo que surge de la armonía entre lo grande y lo pequeño. Sus formas, no son sólo lo que vemos, sino que como todo proyecto artístico, responden a un modo de contemplar.

La composición basada sólo en formas geométricas con un orden preestablecido dará lugar a distintos movimientos artísticos como el **op art**, o el **arte cinético**. **Vasarely** realiza sus obras con pequeños módulos que se organizan creando volúmenes o incoherencias espaciales. La imagen juega con la imposibilidad de llevar a volúmenes reales lo representado. Otro tipo de juego visual se produce en obras como las de Bridget **Reilly**, donde las líneas negras crean efectos de *moiré* al movernos, o en las esculturas de J. R. **Soto**, que también exigen el movimiento del espectador, así como en las de Jacob **Agam**. En las esculturas de **Le Parc** o de **Schöfer**, son ellas las que se mueven, utilizando efectos de luz que componen múltiples variantes.

El concepto subyacente a este arte tan racional es el deseo de un ordenamiento utópico del mundo. Esta idea se verá aún más clara en la derivación de estas tendencias hacia el arte **minimalista**. Artistas como Carl André, Donald Judd o **Sol Le Witt** se plantean la obra desde un proceso racional, que es más importante que el propio resultado. Lo individual y artesanal desaparece totalmente, de manera que la obra puede estar realizada de un modo estrictamente industrial. A veces, se parte de un módulo simple que puede repetirse o transformarse en el espacio, como un proceso racional del que se han analizado las pautas de desarrollo. Expresar estas ideas con los mínimos elementos posibles es un objetivo primordial.

Lo destacable de este movimiento artístico para nuestros objetivos didácticos es que, a pesar de lo abstracto de sus planteamientos, ha tenido una gran repercusión social a través del diseño y la arquitectura. Los objetos simples de formas y los espacios más diáfanos y de materiales no recubiertos son modas derivadas del arte minimal y que implican concepciones de la vida más ecológicas y racionales.

Al margen de la abstracción geométrica, otros artistas abstractos se preocuparán más por el color que por la forma. **Rothko** llevará la expresión de la espiritualidad interior a través del color a sus cotas más altas. Sus cuadros son grandes formatos inundados por campos de color que recomienda mirar de cerca, de manera que el color actúe sobre nuestro cuerpo de una manera casi física. Y, ciertamente, modernas teorías sobre el color, llamadas cromoterapia, defienden su carácter sanador.

La importancia del color para transmitir emociones y construir espacios será un argumento muy utilizado en las instalaciones artísticas. **Soledad Sevilla** utiliza proyecciones o pinta con superposiciones de matices que hacen referencia a juegos de luces. En esta misma línea trabaja Dan **Flavin**, pero con tubos de neón coloreados. Según el tipo de luz y su colocación en un espacio, evoca diferentes sensaciones, alude a significados o nos transporta a otros ambientes.

En otra vertiente del arte, tenemos movimientos artísticos como el dadaísmo o el arte povera, que serán cruciales en el cambio del concepto de arte que se produce a lo largo del siglo XX. Las obras de Duchamp o Manzoni pueden considerarse aún de las más trasgresoras de nuestros tiempos. Representan la voluntad y la libertad absoluta como hacedoras del arte, de manera que la idea es más importante que ningún otro aspecto, como ocurre en el arte **conceptual**. Joseph **Kosuth** será uno de los artistas más representativos de esta tendencia, pues sus obras se acercan más a postulados filosóficos que a aquello que tradicionalmente podría considerarse una obra artística. Son más bien reflexiones sobre cómo asimilamos las imágenes y las procesamos como contenidos, sobre el lenguaje que, escrito, también es una imagen y, en definitiva, sobre cómo el ser humano racionaliza su entorno.

El arte entendido como idea tendrá muchas variantes y dará lugar a movimientos como el *body art*, *land art* o *performances* que están más preocupados sobre los conceptos y los procesos que por los resultados.

El contexto y la relación con la sociedad

El arte, como producto social que es, adquiere valor al ser refrendado por la comunidad y se convierte así en uno de los mejores representantes de las características de una cultura. Aunque la relación del artista con su entorno ha pasado por numerosas vicisitudes, su obra se ha conformado respecto a estas circunstancias y, por tanto, habla de ellas. En algunos casos no ha pasado de ser considerado un mero artesano que elabora, con unos componentes estéticos, objetos considerados funcionales. En otras ocasiones, han sido endiosados como genios, con una capacidad superior para entender el mundo e interpretarlo.

Cualquier obra de arte puede convertirse, en este sentido, en un punto de partida para debatir en el aula la relación del arte con la sociedad. Sin embargo, proponemos aquí algunos movimientos y autores cuya preocupación por la repercusión social de sus obras ha sido mayor, o bien, cuyas obras son fruto, sobre todo, de su interacción social.

El artista siempre había sido un servidor más o menos fiel de los órganos de poder hasta la aparición de la bohemia y el romanticismo. Su labor no era entendida como un proyecto individual, sino como un encargo que podía resolver con mayor o menor originalidad y virtuosismo. Como ya hemos comentado, la exaltación de los sentimientos llevará a un individualismo que favorecerá la trasgresión y la rebeldía. El arte se convierte en crítica y reflejo de la sociedad, ridiculizando sus valores burgueses y consumistas pero, a la vez, utilizándolos y creando un mercado cerrado y elitista.

Las últimas tendencias intensifican este carácter social y se aproximan a los comportamientos humanos, en ocasiones, como verdaderas tesis antropológicas. El artista intenta comprender la sociedad utilizando los recursos que le son propios: la creación plástica y la intuición como método de indagación.

La creación de nuevas formas que la sociedad adopta y asume como propias suele ser aportada con antelación por los artistas. Esto ocurrió con las vanguardias de principios del siglo XX. La novedad de sus planteamientos y el alejamiento de la representación de la realidad provocaron un fuerte rechazo social, pero la industria y el diseño, paulatinamente, fueron asumiendo esas formas que se incorporaron a la vida cotidiana.

Esta estrecha relación entre arte y diseño tuvo algunos momentos álgidos como ocurrió en la escuela alemana **Bauhaus**. Los inicios de la abstracción y los estudios sobre las leyes de percepción visual (Gestalt) implicarían un nuevo concepto en el estudio de la imagen. Las relaciones visuales que se establecen en un cuadro son igualmente aplicables al diseño gráfico y al industrial. El artista encuentra un modo de difusión de sus teorías estéticas impensable antes de la era industrial. El objeto cotidiano, como en realidad ocurriera en todas las épocas pero sin una intencionalidad expresa, se impregna de las formas artísticas. Uno de los representantes de esta escuela, **Kandinsky**, encarnaría la figura de profesor, escritor, diseñador y artista con una enorme vocación social.

Paralelamente a este interés de implantación de nuevas formas, también surge la figura del artista como duro crítico social. Los manifiestos, el alistamiento a partidos políticos y la organización de manifestaciones provocativas comienzan a ser signos de distinción de los movimientos artísticos de principios de siglo. Marcel **Duchamp** pondrá en cuestión no sólo los comportamientos sociales, sino incluso el mismo concepto de arte.

Tras la pérdida de una función social testimonial o de representación de la realidad, el arte deriva a proyectos individualizados en busca de un argumento y de un crítico o marchante que los justifique socialmente. El **dada** surgirá del sinsentido de las antiguas formas de difusión y comercialización del arte en contraposición a las nuevas ideas. Ironizando sobre esta cuestión, Duchamp llega a la conclusión de que el arte sólo depende, entonces, de la voluntad del artista y por tanto hasta una letrina encontrada en una cuba puede ser una obra artística si así se desea. Este juego, pequeño en apariencia, acabará convirtiéndose en una de las obras emblemáticas del siglo XX y abrirá nuevos caminos de indagación para el arte. A partir de este momento, la repercusión social de la obra podrá convertirse en la obra misma: los *happennigs*, *performances* o acciones que surgirán mucho después, serán una de las consecuencias de este concepto. También los objetos adquirirán nuevos significados, poniéndose en entredicho el deslindamiento entre arte y otros modos de producción de imágenes y convirtiendo a la descontextualización en un nuevo recurso artístico.

El arte **pop** utilizará, como hemos comentado en el apartado dedicado a los procesos, las técnicas de los medios de comunicación masivos para convertir en obra de arte formas pertenecientes al mundo de la publicidad. El ocio y el entretenimiento que proporciona el comic, será utilizado por algunos artistas, como **Lichtenstein**, para convertir en objetos artísticos, imágenes de las

viñetas. Al agrandar el dibujo, extraerlo del libreto y enmarcarlo, lo descontextualiza y adquiere un nuevo valor. Estas imágenes, muy difundidas como posters decorativos, proporcionarán signos de distinción de juventud y modernidad.

Continuando la línea abierta por Duchamp, Joseph **Beuys** volverá a cuestionar que el arte sea patrimonio de unos pocos. “Cada hombre, un artista” proclama y convierte sus vida, sus acciones, sus enseñanzas en su propia obra de arte. Cuestiona cada acto humano y cada objeto que utilizamos; para él todo tiene un valor emotivo más allá de su uso o función y, por eso, propone que cada momento de nuestra vida pueda ser vivido artísticamente. Sus implicaciones políticas y sus acciones en la calle estaban encaminadas a cuestionar los modos de vida impuestos, y sus obras invitan a la reflexión sobre nuestros comportamientos.

Otros artistas posteriores también han pretendido hacernos reflexionar sobre la naturaleza del ser humano. Arnulf **Rainer** utilizando técnicas mixtas pictóricas y fotográficas muestra a un hombre o a una mujer desgarrados: la pintura es metáfora del gesto y la acción, mientras que la fotografía es representación del cuerpo. La unión de ambas refleja la dicotomía entre la voluntad interior y lo que el mundo social en el que vivimos nos permite.

Algo similar se plantea en sus fotografías Cindy **Sherman**. Para realizarlas crea escenografías en las que ella, disfrazada, representa personajes prototípicos de nuestro entorno. Las imágenes reproducen situaciones equívocas o exageradas de determinados comportamientos que, al ser observadas con detenimiento, inquietan y hacen ver la ridiculez de ciertas situaciones.

Otra fotógrafa, en este caso española, **Ouka Lele**, representa en sus obras un ambiente irreal, coloreado artificialmente pero que es, en cierta medida, otra forma de representar la realidad de un modo metafórico. La llamada “movida” madrileña de los años ochenta se muestra como un espacio mágico dentro de la ciudad. Podemos reflexionar, al observar estas fotografías, cómo el mismo lugar y los mismos hechos, pueden ser completamente diferentes según nuestro modo de verlos, de representarlos y de vivirlos.

La indagación artística

La investigación artística como método de análisis de la realidad distinto del científico y del humanístico está cada vez más reconocida y admitida en los círculos universitarios. Aunque socialmente sigue siendo considerado el arte como un lujo accesorio, no deja de sentirse, intuitivamente, como necesario. Y es que es la intuición misma el método de trabajo del artista. Mediante la imaginación y la memoria, el artista crea imágenes que construyen nuevos significados y que representan interpretaciones del mundo de una manera emotiva. Según Efland¹, “los significados derivados de este esfuerzo tienen que ver con nuestras vidas en los mundos social y cultural que habitamos. Es más, ésta es su función educativa.”

¹ EFLAND, A.D. (2002): *Arte y cognición*, Barcelona: Octaedro, 2004, p. 16.

Podríamos considerar que el planteamiento de la creación artística como investigación se hace de forma consciente por vez primera a fines del siglo XIX, cuando los impresionistas utilizan la pintura para analizar la percepción del color. Fue quizás la fotografía la que produjo que se abrieran nuevos caminos para la pintura. La aparición y difusión de técnicas de reproducción de la realidad hace que el arte se planteen otras funciones distintas a las de ser un documento, y comienza a deconstruir paulatinamente a lo largo de todo el siglo XX cada uno de los elementos formales que componen las imágenes: temas, técnicas, iconografías, uso de formas, colores, texturas.

Este nuevo carácter de método de indagación que adquiere el arte trae como consecuencia una mayor valoración de la novedad. Aunque a lo largo de toda la Historia del Arte ha existido la innovación, sólo en el siglo XX ésta se convierte en reto y condición *sine qua non*. De esta manera, una obra de arte no lo es si no plantea un nuevo descubrimiento, un nuevo logro, un paso más en la investigación de los conceptos o las formas. Según José Antonio Marina¹, el ingenio es una condición del arte del siglo XX, es lo que lo hace frívolo, provocador y desligado de las normas. Según este autor “ingenio es el proyecto que elabora la inteligencia para vivir jugando. Su meta es conseguir una libertad desligada, a salvo de la veneración y de la norma. Su método, la devaluación generalizada de la realidad.”² Esta definición alude a varias claves del arte contemporáneo relacionadas con el afán innovador como son el carácter lúdico y el ansia de libertad. “El uso lúdico de la inteligencia no es compatible con el uso serio. Esto pone a la ciencia y a la técnica en inferioridad de condiciones, porque están sometidas al principio de la realidad y no pueden tomarse tantas libertades.”³

Esta investigación será tremendamente diversa y puede estar encaminada hacia el modo de expresión, el análisis de las estructuras subyacentes a la realidad y a la imagen, hacia la capacidad de comunicación y las leyes de percepción, hacia las técnicas, hacia el estudio del funcionamiento de la mente, los procesos mentales, el subconsciente, hacia el propio cuerpo o hacia el entorno y el paisaje. Cada artista se centrará en uno o varios intereses y construirá su propio método de indagación. La deconstrucción de la realidad se convierte en fundamento de la creación: todo elemento, formal o conceptual, es analizado como si fuera un descubrimiento nuevo y utilizado con toda su intensidad. No existen normas preestablecidas y nada se construye de manera superflua o previamente aprendida.

Tenemos así, que desde finales del siglo XIX, los artistas elaboran sus propios proyectos basados en sus más íntimas intuiciones, construyendo sus composiciones en base a significados que sólo responden a verdades descubiertas por ellos mismos, no aprendidas en escuelas o academias. Los postimpresionistas Van Gogh, Cézanne y **Gauguin** son un ejemplo de este modo de entender la creación. La formación artística de Paul Gauguin no procede de una preparación expresa para ser artista (de hecho tuvo diversas profesiones como marinero o bancario antes de dedicarse a la pintura), sino que él busca sus propias fuentes de inspiración y el sentido de su arte. Su temperamento y sus ansias por encontrar lo más primitivo e incontaminado por la civilización lo llevarán a creer en la existencia de un paraíso en tierras

¹MARINA, J.A.(1992): *Elogio y refutación del ingenio*, Barcelona: Anagrama.

² Ibidem, p. 23.

³ Ibidem, p. 86.

lejanas, que identificará con Tahití. Así lo describe literariamente Vargas Llosa¹, haciéndonos ver cómo el artista daba sentido a sus inquietudes a través de su arte. Las obras de Gauguin, como las de otros artistas, hacen alusión a significados universales que el artista es capaz de captar a través de una indagación intuitiva y que convierte en símbolos con los que todos, en algún aspecto, nos identificamos.

Otra de las consecuencias de las premisas anteriores será la liberación del mimetismo. La fidelidad a la realidad, aunque sea recubierta de unos ideales estéticos diferentes en cada época, ha sido una condición implícita a cualquier obra de arte desde el mundo clásico hasta el año 1910, fecha en la que Kandinsky realiza su primera obra abstracta. A partir de esta fecha el que una obra sea figurativa o no, no será una condición indispensable.

La causa de este hecho es la rápida evolución y difusión de los medios de comunicación y la gran importancia que la imagen tiene en ellos. Aunque la fotografía llevaba tiempo inventada, hasta que no tuvo gran difusión no aparece en el arte la desligazón total de la realidad. De hecho aún es habitual que no se entienda del todo el mensaje abstracto y que se busque la referencia y el parecido. Según Dorfles², la sociedad satisface su necesidad de imágenes mediante los medios de comunicación, convirtiendo al arte en prescindible y permitiéndole, a su vez, desligarse de la función informativa que pueda tener la imagen.

La abstracción aparece como una evolución lógica del arte expresionista y, expuesta así, es mucho más accesible para el alumnado. Artistas como **Mondrian** ofrecen una trayectoria clara y teorizada³ de su paso de lo figurativo a lo abstracto. Las diferentes versiones de sus árboles, desde los aún reconocibles a los que ya no son más que ritmos de formas, llegando finalmente a la simplificación en colores puros y formas ortogonales, son un compendio de los más didácticos que podemos encontrar. Toda su obra puede entenderse como una investigación rigurosa que llega a unas conclusiones. Éstas además siguen siendo hoy día de uso y referencia en el mundo de la imagen.

Algunos artistas desarrollarán su trabajo indagando sobre los juegos de percepción visual. El fondo y la figura crean equívocos que, a veces, son entendidos de diferente manera según lo que esperamos ver, es decir, según ideas preconcebidas. El artista nos puede hacer ver que las apariencias no tienen porqué corresponderse con la realidad. Uno de los artistas más interesantes para hablar de la ambigüedad de la imagen podría ser **Escher**, pues en sus dibujos despliega todo un mundo fantástico lleno de incongruencias físicas que responden a juegos perceptuales y de contenido.

La indagación sobre los propios modos de imaginación y creación de la mente será el punto de partida del surrealismo. La psicología, gracias a autores como Jung o Freud, experimenta un gran avance que repercute directamente en el arte: los artistas descubrirán que el modo en que se configuran las imágenes en nuestro cerebro no responde a un discurso

¹ VARGAS LLOSA, M. (2003): *El paraíso en la otra esquina*, Barcelona: Círculo de Lectores.

² DORFLES, G. (1974): *Las oscilaciones del gusto*, Barcelona: Lumen.

³ MONDRIAN, P. (1973): *Realidad natural y realidad abstracta*, Barcelona: Barral.

lógico, pero existen otras conexiones fundamentadas en la experiencia personal y las emociones. Buscarán entonces métodos para hacer aflorar estas conexiones, como el psicoanálisis o el método paranoico-crítico, que inventa **Dalí**. Se dejarán llevar por los recuerdos de los sueños o por los momentos en los que la razón pierde el control, como en la vigilia, algunos experimentarán con distorsiones artificiales del pensamiento, como las producidas por las drogas.

Tras el surrealismo, el uso de la imagen icónica tendrá siempre en cuenta su poder asociativo o evocador. El lenguaje narrativo se llena de connotaciones, los objetos se descontextualizan para adquirir otros significados (ya hemos comentado cómo el dadaísmo se centró en estos juegos conceptuales), la ironía se convierte en un valor de importancia. El arte pop, recuperador de las imágenes en los años sesenta, está cargado de ejemplos en este sentido. Robert **Rauschenberg**, por ejemplo, une estos recursos creando esculturas con el ensamblaje de objetos de desecho. La confrontación de éstos, junto con el título dado a la obra, es fruto de una intención de sátira social.

Un trabajo similar podemos ver en España en el **Equipo Crónica**. Con recursos técnicos y expresivos propios del mundo de la publicidad, exploran las posibilidades de las imágenes de construir discursos críticos e irónicos. Podría decirse que el artista ya posee absoluta libertad para apropiarse de modos de construir de otros, pues mezclan versiones de obras clásicas con objetos de su entorno inmediato o lenguajes de artistas coetáneos. El apropiacionismo, de hecho, será habitual en el arte posmoderno.

También será propio de la posmodernidad la unión del símbolo con el lenguaje expresionista. Artistas como Sicilia, Lacomba o **Broto** tendrán muy en cuenta el poder evocador de imágenes simples tratadas con mucha intensidad. Utilizarán grandes formatos con mucha materia pictórica para provocar en el espectador una empatía hacia sus construcciones, hacia el paso del tiempo sobre esquemas simbólicos o construcciones históricas.

Otros modos de investigación que utilizarán los artistas serán los proporcionados por las nuevas tecnologías. Podemos encontrar diferentes maneras de afrontar estos proyectos según se pretenda utilizarlos como herramienta para conseguir unos resultados o bien se ponga en cuestionamiento el método mismo y sus implicaciones sociales.

Los artistas abstractos geométricos, así como el op y el cinético, han recurrido a veces a los métodos del cálculo matemático para obtener variantes de sus creaciones, llegando a utilizar la informática en ocasiones. Uno de los primeros fue **Barbadillo**, que combinaba módulos en blanco y negro buscando numerosos resultados plásticos y que colaboró con el Centro de Cálculo de Madrid, como luego lo harán otros muchos como Yturralde, Sempere, Soledad Sevilla. Las posibilidades de creación imágenes que, posteriormente, proporcionará el mundo digital serán enormes y de amplia difusión. Quizás sea este uno de los campos en los que mejor se ha conseguido que cualquier ciudadano se atreva a componer sus imágenes, se divierta con ello y se crea capaz de hacerlo. Por ello es importante entender el aspecto de indagación, de búsqueda y de discernimiento que tiene la composición formal y transmitirlo así en el aula.

Las obras tridimensionales también experimentan un gran cambio a lo largo de todo el siglo XX, fruto de la investigación y la experimentación de los escultores sobre las formas. Ya en el siglo XIX, podemos ver a artistas como **Rodin**, que escandalizan con formas que no siguen la rigurosa percepción de la anatomía, sino que se modelan con una espontaneidad casi pictórica, más cercana a una expresión de emociones que a los cánones clásicos. Otros escultores como **Maillol**, o **Hugué**, buscan en sus rotundas formas, más el simbolismo que la representación de un cuerpo. La escultura, al liberarse de algunas exigencias técnicas, será practicada por artistas no especializados en ella, como **Matisse** o **Picasso**, introduciendo nuevos conceptos y formas que no parten siquiera del análisis del natural, sino de interpretaciones emotivas de éste. El primitivismo que tanto les interesaba, puede observarse más claramente en algunas obras de **Brancusi**, que indaga sobre formas austeras que expresen conceptos esenciales. La escultura también indagará sobre la interacción con el entorno, sobre el hueco que deja la masa y que también recorta el espacio. Artistas como **Gargallo** y **Julio González** conseguirán casi dibujar el vacío a través de planos y líneas.

I.3. El arte contemporáneo y la sociedad

El arte siempre ha surgido de la necesidad de crear imágenes, pero ¿con qué función social? Hemos analizado previamente¹ cómo, en un principio, esta necesidad está asociada al mito y la religión, y cómo más tarde, aparece el aprecio de la forma en sí misma, como agrado de los sentidos y como valor cultural. Con la aparición de la burguesía como clase culta, el arte se convertirá en una connotación de relevancia social.

Desde la aparición de los grandes medios de comunicación, esta necesidad está satisfecha mediante la ingente cantidad de imágenes que podemos ver y desarrollar de manera técnica a diario. Ya en la década de los setenta, a comienzos de este fenómeno, comentaba Dorfles² que nuestra sociedad se estratifica en diferentes bandas culturales, de manera que sólo una pequeña élite, no coincidente necesariamente con una clase social es la que mantiene el contacto con el arte más reciente. El resto de las bandas satisface su necesidad cultural con un pseudoarte tamizado por la publicidad y los medios de comunicación.

La reproducción rápida y barata, la informática y los *mass media* nos permiten observar o crear miles de imágenes, que, en gran parte, satisfacen nuestra necesidad estética. Pero ¿pueden ser consideradas arte? La mayoría de estas imágenes carecen de la reflexión necesaria para llegar a implicarnos, buscan la persuasión sin provocar cuestionamientos. Son autónomas, no necesitan de nuestra participación más que como espectadores.

El arte ha perdido su hegemonía en el mundo de la representación, por ello es puesto en duda socialmente, su utilidad no es tan evidente. Las imágenes que nos rodean satisfacen la necesidad estética, pero no la artística. El arte siempre provocará una reflexión, una duda, un misterio, que no se encuentra ni interesa en los *mass media*, porque estas imágenes están diseñadas para seducir, gustar o convencer, pero no para descubrirnos o debatir.

Conforme se ha ido tecnificando la sociedad, el hombre se ha ido separando de la naturaleza. La relación intensa que se producía a través del rito mágico ha ido derivando hacia la religión, la ciencia o el arte. El siglo XX es el resultado de esta progresiva fragmentación de la vida en múltiples parcelas: economía, relación social, decorativismo, adorno, arte, relaciones afectivas, ecología... Cada faceta de nuestra personalidad se convierte en un apartado

¹ Ver cap. "I.1. Una definición de arte como proceso", p. 12.

² DORFLES, G. (1974): *Las oscilaciones del gusto*, Barcelona: Lumen.

independiente, que rápidamente se cosifica y clasifica. El arte no es, pues, el resultado de nuestra relación natural con el medio, sino un producto de élite.

La reproducción técnica de imágenes es uno de los vehículos de comunicación más efectivos. La sociedad las recibe sin una valoración crítica ni argumentos estéticos, debido a su falta de formación artística. El hecho de apartarnos del arte nos priva del medio más efectivo de conocer y valorar los medios de persuasión y comunicación de las imágenes, nos convierte en analfabetos visuales.

Además, con este alejamiento, se produce otra gran carencia, la falta de confianza en nuestros propios sentidos como receptores de la realidad y la pérdida del disfrute de las sensaciones. Nuestra percepción del entorno está mediatizada por una ingente cantidad de imágenes diseñadas para difundir pautas de consumo, sin dedicar un tiempo al reconocimiento de la sensación directa y emocional. “La alienación del espectador en favor del objeto contemplado (que es el resultado de su propia actividad inconsciente) se expresa de este modo: cuanto más contempla, menos ve; cuanto más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad, menos comprende su propia existencia y su propio deseo”¹.

La creación artística es la actividad humana que cultiva la emoción, no sólo en el sentido de producir obras artísticas dirigidas a provocar sensaciones, sino también en el de hacer ver la realidad desde perspectivas diferentes a las habituales, con mayor intensidad y más capacidad crítica.

Arte y mercado

La función del arte en la sociedad, entonces, no se muestra de manera evidente, provocando que sólo un público y unos profesionales especializados parezcan darle importancia. Muchas veces, lo que trasciende a la comunidad es sólo el valor del arte como mercancía, llevando a la desconfianza en la función cultural y emocional.

Cada vez se acentúa más la diferencia entre el arte del pasado y el arte actual. El primero llega cada vez más a todas las capas sociales conforme aumenta el nivel cultural, incluso, cada vez se avanza más en su asimilación: si hace unos años sólo se valoraban a nivel popular hasta los impresionistas, hoy ya forman parte de las imágenes cotidianas versiones de postimpresionistas como Van Gogh, incluso algunas vanguardias, como cubismo o surrealismo. A todo esto contribuyen, sobre todo, las grandes campañas publicitarias, que utilizan imágenes artísticas que, si por un lado contribuyen a difundirlas, por el otro las tergiversan y manipulan.

El arte actual, sobre todo las artes plásticas, parece estar interesado en refugiarse en sí mismo, en mantener su status quo o sello de distinción frente a la masa. Como nos comenta Dorfles², la asociación que se realiza tradicionalmente de genio y arte lleva un rechazo por parte de la sociedad por considerarlo inaccesible. En este sentido está ganando la partida la

¹ DEBORD, G. (1999): *La sociedad del espectáculo*, Valencia: Pre-textos, p. 49.

² DORFLES, G. (1974): *Las oscilaciones del gusto*, Barcelona: Lumen.

publicidad, que, despreocupada de la vulgarización, recurre a la creatividad, y está consiguiendo valores artísticos más difundibles que los de los propiamente llamados artistas.

Las vanguardias artísticas del siglo XX siempre han pretendido ser un rechazo a la superestructura ideológica dominante, y, aunque finalmente se hayan diluido en ella, pretendían avanzar positivamente hacia una liberalización del arte. Los movimientos anteriores al dadaísmo pretendían una revolución más formal que ideológica, pero prepararon el camino para revoluciones posteriores más conceptuales.

Hoy día la innovación y el esnobismo son tan habituales que ya no son un revulsivo para la sociedad, y las clases altas son las primeras en digerir (=devorar) las novedades artísticas. La provocación es a veces utilizada como reclamo publicitario, como ocurre con obras como las de Maurizio Cattelan: sus personajes ahorcados en plena calle inducen a una previsible denuncia que difunde la obra en los medios informativos. Movimientos como el *land art*, aparentemente imposibles de introducir en un mercado por lo efímero de sus obras, son comercializados a través de reproducciones, planos o fotografías. Más desconcertante aún es el éxito popular de algunas obras de Christo, sobre todo la del Bundestag, imprevisible incluso para sus patrocinadores. Podría pensarse que aquí sí se ha roto el círculo elitista y se han traspasado las clases sociales a través del turismo y de la curiosidad; y que, en último término, se han cumplido los objetivos del arte: manifestar una emoción, provocar una reflexión, transmitir un mensaje intuitivo acerca de nosotros mismos.

Pero la difusión habitual de una obra de arte no es ésta, el mismo Christo ha vendido muchas “postales” de sus planos antes de poder financiar una obra así. Lo normal es que la obra se convierta en mercancía y se introduzca en un mercado donde los valores artísticos son vapuleados por la oferta y la demanda, la especulación y la habilidad comercial.

El principal problema proviene de la estrechez del mercado y la falta de educación artística del público. Para permitir una pronta revalorización de la obra de un artista es necesario un mercado reducido, donde rápidamente se difundan los valores en alza, y, por su escasez, se conviertan en objeto de deseo del coleccionista. La obtención de un *rara avis* hace sentir a su poseedor una superioridad cultural que reconforta la que ya tiene monetariamente. De esta manera la cultura se compra, no se siente. Ejemplo de este comportamiento es el caso anecdótico del coleccionista que vendió toda su colección sin ni siquiera desembalarla.

Como resultado, sólo los grandes *marchands* y las galerías más fuertes tienen ventaja en este mercado. Tanto las pequeñas galerías como los jóvenes artistas tienen un difícil acceso a él. Pero, sobre todo, el arte no se deja sentir como cercano, accesible y vital. Para el ciudadano medio, el arte se convierte en un lujo o en un espectáculo de élite que no afecta para nada a su vida cotidiana.

No toda la producción artística entra en los canales habituales de distribución dirigidos por comisarios, instituciones y galerías. Las nuevas tecnologías ofrecen otros medios así como otros tipos de creaciones. Así, por ejemplo, el *netart* encuentra una gran difusión sin la mediación de galerías; también

algunas intervenciones en la calle o con colectivos marginales no están mediatizadas. Pero el sustento de este tipo de arte pasa por las subvenciones de las entidades de poder, ya sean públicas o privadas, con lo cual es difícil salir de este círculo cerrado.

La cuestión sería otra si el arte fuera más abierto y accesible, si fuese algo cotidiano que se puede hallar al pasear o mirar, si se percibiese como algo transferible a lo cercano, si se entendiese como una actitud o un proceso cultural activo, más que como una producción de objetos. Librarnos de las grandes firmas que acapararan el prestigio y los grandes beneficios quizás sea utópico, pero al menos, el gran público podría acceder a los procesos del arte y descubrir cómo los artistas buscan en la realidad y crean símbolos que hacen ver y reflexionar, contribuyendo al enriquecimiento del conocimiento de las sociedades.

Esto sólo es posible a través de la educación. La única forma de difundir de una manera generalizada una comprensión y un interés por la creación plástica es mediante una generalización de la enseñanza del arte más reciente: si el alumno está habituado visualmente a las imágenes producidas por el arte actual y entiende las principales inquietudes de los artistas, podrá convertirse en un adulto que destruya la barrera ahora existente entre el mundo artístico y la sociedad.

Esta educación, sin embargo, no puede estar basada en el acatamiento del arte existente, sino en una actitud abierta. Lo que es considerado arte por el mundo especializado, mañana puede no serlo por intereses diferentes. No podemos olvidar que el arte es reflexión e investigación y por tanto continua novedad, a veces revolucionaria. El ciudadano debe estar abierto a nuevas inquietudes, y saber ser crítico ante ellas, por lo que su educación no debe limitarse al conocimiento, sino que debe incluir también la crítica y la experimentación del proceso artístico.

Arte y diseño

La mejora de la calidad de vida en las sociedades desarrolladas ha llevado a una evolución del diseño de los instrumentos. Gran cantidad de máquinas y artefactos hacen nuestra vida cotidiana más fácil y cómoda. Superada la fase del funcionalismo, que permitió un abaratamiento y difusión de los productos y, por tanto, contribuyó grandemente a esta mejora, la sociedad necesita más. Los años ochenta fueron un claro ejemplo de este resurgir de la imaginación y la fantasía en el diseño de objetos cotidianos, pero a costa de una nueva elitización de los productos y de aumentar la cultura del consumo, que aún sigue creciendo.

La relación con los aspectos estéticos de nuestro entorno se torna artificial porque está basada en una adquisición fácil de las formas. Éstas no surgen de nuestro descubrimiento y necesidad emocional, sino que nos son vendidas envueltas en un mundo artificial proporcionado por la publicidad. Es cómico ver un aborigen con el rostro pintado y un bañador de estampado industrial tipo "hipermercado". Pero la funcionalidad y accesibilidad de la prenda industrial frente a la mayor laboriosidad de lo tradicional y artesanal hace que la difusión global de la primera sea un hecho imparable.

Hasta el siglo XIX la estética popular se mantenía en armonía con el medio. No había un cortijo con una valla hecha de somieres o un bombo de lavadora para alimentar el perro. Las vallas eran estacas de madera y el recipiente de piedra. Estéticamente podríamos hablar de una armonía que fue descubierta por los pintores románticos y que podríamos denominar *pintoresca*. Esta estilización ha resurgido, en cierta medida, por su atractivo turístico. La dependencia del turismo de importantes sectores de la población ha provocado una nueva estetización interesada en la atracción del cliente. Esto resulta positivo cuando va acompañado de una sensibilidad hacia las formas, pero puede llevar al empobrecimiento y la vulgarización cuando se asumen, sin más, las formas del consumo predominante.

Por supuesto, nuestra relación no puede volver a ser la anterior al desarrollo industrial, pues no se puede ignorar lo que hemos avanzado y evolucionado. El mestizaje es un fenómeno imparable debido al desarrollo de las comunicaciones y, además, es enriquecedor para la cultura y el arte, pero el problema radica en la falta de formación estética, en la ausencia de sensibilidad hacia las formas, sus orígenes, su función y su capacidad simbólica.

El diseño de los objetos está basado en el halago del gusto popular y en la necesidad de mantener un mercado muy activo, por lo que la educación hacia el consumo sólo pasa por la sensibilización de la población. En este punto, la estética está relacionada directamente con la globalización de la economía, las formas imperantes son las de los países más desarrollados, que aparecen mezcladas con las de lugares del mundo donde la mano de obra es barata.

La educación hacia un consumo responsable también puede ir acompañada de una formación estética, en la que las formas de los productos se entiendan en su contexto de producción y no se asuman de una manera impuesta. De nuevo, proponemos la educación como único medio para conseguir este objetivo y la enseñanza del arte como instrumento para la apreciación de la forma, su sentido, su procedencia y sus valores plásticos.

Arte y ecología

Al igual que nuestra relación con los objetos cotidianos ha sufrido un deterioro emocional a causa de la economía de consumo, nuestra relación con la naturaleza también se ha vuelto artificial y devastadora.

Hasta épocas muy recientes, el hombre vivía la naturaleza como abastecedora inmediata de sus necesidades. La proporción de población que vivía en las ciudades era mínima e, incluso, en éstas, no era tanta la tecnificación como para olvidar la presencia del medio natural. Hoy día la mayoría de los ciudadanos sólo visitan la naturaleza como espectadores y el desarrollo industrial se abastece de ella sin darle tiempo a recuperarse.

Algunas corrientes artísticas se preocupan especialmente de la reflexión sobre nuestro entorno natural, como el *land art* o algunas manifestaciones conceptuales. Pero es el sentimiento artístico en general el que tiene el poder de establecer una unión intuitiva y directa de la naturaleza con el hombre. Ya que nuestro respeto hacia ella como entorno superior, abastecedor e

incontrolable se ha perdido, podemos volver a respetarla en el sentido estético.

La educación es el camino para recuperar este respeto. Y en este sentido, España es un país con una gran tradición de falta de este respeto al medio. Probablemente por una cultura de estetización del interior en detrimento del exterior, debido a nuestro carácter individualista y nuestra tradición musulmana, cuidamos más el entorno de puertas adentro, olvidando que las calles, plazas y campos son patrimonio de todos. A esta concienciación totalitaria de nuestra realidad también contribuye el arte, como medio de conocimiento reflexivo del mundo, de análisis de lo que nos rodea.

Los procesos artísticos que indagan en nuestra relación con la naturaleza ofrecen modos de conocimiento afectivos y empáticos, que pueden contribuir al disfrute de su contemplación, a la comprensión de su estructura y a la aprehensión emocional de sus energías. Desde el dibujo o la pintura del natural hasta la más abstracta interpretación o la instalación metafórica, son muchos los procesos artísticos basados en la relación del hombre con su entorno natural.

Arte y multiculturalidad

Hasta épocas muy recientes y aún hoy día en muchos aspectos, occidente ha sido considerado el epicentro cultural y sus modos, teorías y artistas han sido impuestos al resto del mundo. En la era de las comunicaciones, han surgido otras interpretaciones y otras perspectivas de la realidad.

Una visión más abierta de la cultura visual ha permitido tener en consideración acciones artísticas muy relegadas por su lejanía del mundo occidental o por su relación con las artes populares. De la hegemonía de un arte producido en determinadas ciudades llamadas capitales culturales, hemos pasado a una concepción global de los circuitos artísticos. Las bienales de arte suelen alardear de lo variopinto de las nacionalidades de los artistas y de la abundancia de los no occidentales.

Las sociedades en general tienden al mestizaje. Los movimientos migratorios son masivos en todo el mundo, pero sobre todo, hay una gran recepción de culturas no occidentales en las tradicionales capitales culturales. Los procesos artísticos, en continua interacción con el entorno, también se transforman con este cruce cultural.

La incorporación de la mujer al mundo laboral y cultural ha supuesto una apertura hacia temas, materiales y experiencias no contemplados antes por el arte. Culturalmente, la mujer ha sido formada de diferente manera al hombre, por lo que sus modos de pensamiento se han conformado de distinta forma. Esto ha aportado un enriquecimiento de los procesos artísticos. Además, podemos considerar que es en el campo artístico donde con más rapidez se han igualado laboralmente las mujeres.

Las mismas relaciones afectivas, o más bien, las formas de consolidación social de éstas, cambian a gran velocidad, afectando al modo de establecer familias o compromisos sociales. Colectivos antes marginados, como homosexuales, son centro de debates sociales y de cambios legislativos.

Todo esto es también motivo de cambios en los modos de proceder artísticos, e incluso tema de muchas creaciones.

Aunque los mecanismos de mercado siguen siendo los mismos, observamos, al menos, una pluralidad y tolerancia hacia la diferencia. El arte puede convertirse así en un educador social, mostrando un mestizaje inevitable en este mundo globalizado y ofreciendo nuevas perspectivas de interpretación.

I.4. El acercamiento al arte contemporáneo y la formación integral del individuo

La ausencia de relevancia de las artes plásticas dentro de la sociedad de la imagen hace que se cuestione la validez educativa del acercamiento a los procesos puramente artísticos. El valor instrumental y comunicador de las imágenes se impone a otros aspectos menos eficaces, más reflexivos y creativos. Pero el arte hoy día sigue siendo un elemento esencial de nuestra cultura, ocupando un lugar que no corresponde a ninguna otra faceta. “La función del arte a lo largo de la historia cultural de la humanidad ha sido y continúa siendo la “construcción de la realidad”¹.

Las manifestaciones icónicas y estéticas son abundantes y el arte ha dejado de tener su preeminencia en este campo, pero la creación artística no es sólo producción de imágenes. Así, como ya hemos comentado, la experiencia estética que puede proporcionar una obra artística implica aspectos cognitivos que suelen estar ausentes en las imágenes mediáticas, o al menos, no aparecen como función principal, por lo que el arte se constituye como un contrapunto de alto valor educativo.

Los procesos artísticos pueden aportar al individuo un modo de conocimiento muy específico, pues pueden ofrecer perspectivas alternativas a las proporcionadas por otros modos de pensamiento, nos pueden ayudar a construir nuestro propio mundo desde la diversidad y la creatividad. El arte debe ser para la sociedad como un pulmón de oxígeno, un aire fresco que alivie de estereotipos y de caminos marcados, un espacio para la reflexión y el placer desde la libertad y el respeto.

Menospreciar la educación artística socialmente es desaprovechar una parcela del conocimiento de gran importancia y que responde a una necesidad antropológica. El artista actúa como una especie de filtro sensible de los acontecimientos presentes y utiliza su intuición para proyectar los cambios futuros. Entender su obra es, en cierto modo, entenderse a uno mismo culturalmente desde parámetros alternativos, desde opciones no siempre controladas. El hecho de que el individuo descubra este valor en la obra de arte puede favorecer la comprensión, por parte de la sociedad, de la importancia del fenómeno artístico. A su vez, esto permitiría una mayor valoración del artista como profesional, con una labor social útil, cercana y nada desdeñable.

La importancia del conocimiento artístico y su acercamiento a la sociedad tiene, como hemos visto, muchas ventajas, pero si este conocimiento no es

¹EFLAND, A. / FREEDMAN, K. / STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós, p. 124.

entendido como algo actual y cercano, la enseñanza artística siempre se quedará en un añadido cultural, en un complemento de lujo de la sociedad. El artista, entonces, es entendido como un ser extraño y bohemio, incluso un parásito de la sociedad y no un profesional, lo que conlleva las grandes dificultades para desarrollar su trabajo, como ya comentamos en el capítulo anterior. El arte en sí mismo, a través del conocimiento y comprensión de sus obras, es el que puede integrar al artista en la sociedad de forma natural y aceptada.

En este sentido, la educación artística integrada en el sistema educativo general es el vehículo idóneo para acercar a la sociedad los procesos artísticos y, pese a las múltiples argumentaciones que tiene a su favor, sigue menospreciándose en la enseñanza. El conocimiento del arte es el mejor método para que mejore nuestra formación estética, pues éste es el máximo exponente de los procesos artísticos. Esto no puede realizarse de manera puntual, con visitas a museos o exposiciones. Es necesaria una integración plena en todas las etapas de la educación para que el contacto con el arte se perciba como algo próximo.

El concepto actual de arte es relativo e integrador; el artista postmoderno, de hecho, no rechaza paradigmas anteriores, por el contrario, pretende integrarlos creando distintas realidades no excluyentes entre sí. Esta idea podría contribuir a la desmitificación del arte, a no considerar éste como propio de genios y excéntricos, sino como una actividad humana más, que puede ser cercana.

El artista puede entenderse como un crítico social que ve y hace ver a los demás los entresijos de su tiempo. Aprender a descubrir el arte y saber qué plantearse ante una obra actual ayuda al conocimiento general de la propia existencia.

Es evidente que si estamos formando a individuos de nuestro tiempo, es importante experimentar los procesos artísticos actuales. Las referencias históricas son imprescindibles para entender nuestra propia época y la génesis de lo que acontece pero no hay razón para quedarse en ellas. La formación estética está destinada también a educar sentimientos, formar valores y capacidades respecto a nuestro mundo actual, no exclusivamente a adquirir conocimientos históricos. El arte contemporáneo, por tanto, debe ser referencia y apoyo de la formación estética.

La evolución de los estilos artísticos del siglo XX ha transmitido a la sociedad la imagen de un arte ensimismado, es decir, que se basta a sí mismo para desarrollarse y sólo necesita de una élite cultural en la que repercutir socialmente. Su relación directa con el individuo no pasa, en muchos casos, de noticias de exposiciones o escándalos a través de los medios, por lo que no se pueden crear vínculos con la realidad más cercana. Se sobreentiende que la sociedad irá asimilando las formas propuestas por los artistas paulatinamente, a través del diseño o la publicidad.

Sin embargo, desde los años setenta, en directa relación con los nuevos medios de difusión, no sólo se han creado gran cantidad de movimientos artísticos que interactúan con la calle o con el público, también las instituciones comienzan a afanarse por acercar sus exposiciones mediante proyectos pedagógicos. Aunque no podamos asegurar que la repercusión

social de estas actuaciones sea masiva, parecen denotar un cambio en la recepción del arte.

Por otro lado, éste comienza a entenderse más como una actitud cultural que como un mundo cerrado circunscrito a unos seres geniales que lo controlan. Toda forma creada con otra función, puede, como ocurriera en otros tiempos, poseer características estéticas semejantes a las artísticas y, por ello, ser considerada arte. Además, los medios por los que se accede a formas creadas como arte pueden ser los mismos por los que se satisfacen otras necesidades como la informativa o la lúdica.

La fusión es tal que se ha constituido como un área de conocimiento llamado cultura visual. “La cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual.”¹ Mirzoeff incluye en el campo de la cultura visual cualquier creación que implique una forma, ya sea una obra de arte tradicional o un producto industrial, lo que implica el estudio del arte interconectado a otras producciones culturales.

Estos planteamientos que están imponiéndose en la formación artística aportan una nueva visión de la educación que implica un acercamiento del arte a lo cotidiano, al relacionarse directamente con otras actividades que sí están difundidas socialmente. Sin embargo, para no caer en el simple análisis crítico de las imágenes que recibimos a través de los medios, y que la educación artística se convierta en un análisis de la comunicación visual, consideramos que hay que realizar un esfuerzo por acercar las manifestaciones que son específicamente artísticas.

Para que el arte preste un verdadero aporte a la formación integral del individuo, debe ser valorado en el sistema educativo como lo que es: una parte consustancial de la personalidad, un modo de conocimiento específico y, por ello, una parte del intelecto necesaria para el equilibrio psicológico de la persona.

Arte y desarrollo humano

Son muchos los autores que han pretendido demostrar cómo la educación artística no es un mero complemento de la formación del individuo, sino que constituye un aporte insustituible por otras disciplinas. Incluso, algunos pedagogos, pongamos como prototipo a Herbert Read, han pretendido una educación general con las artes como referente.

La cuestión más evidente es, en definitiva, que si las artes son un referente social de relevancia y un instrumento de conocimiento específico, su consideración educativa debe corresponderse con estos valores. La relación de la educación y la sociedad es recíproca: se educa en los valores sociales y, a la vez, la educación ayuda a conformar una sociedad.

La relevancia social del arte ya la hemos analizado, la cuestión ahora sería: ¿cómo puede la educación artística contribuir a un mejor desarrollo cognitivo,

¹ MIRZOEFF, N. (2003): *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona: Paidós, p. 19.

a una mejor formación integral del individuo? Y ¿cómo puede hacerlo de una manera específica el arte contemporáneo?

Muchas de las actuales teorías de educación artística mantienen los planteamientos básicos de Dewey. Su concepción estética se basa en lo siguiente: el arte parte de la experiencia, es la expresión de la interacción del hombre con el ambiente; la estructura artística se siente, es estética y sólo haciendo el alumno puede aprender. Este tipo de educación debe promover las relaciones armónicas con el medio social. Las condiciones externas favorables para la educación deben ser aportadas por el educador, interviniendo activamente.

En su libro *El arte y la creación de la mente*¹, Eisner pretende dar los argumentos necesarios para que la enseñanza de las artes sea considerada parte esencial de la educación por sus específicas aportaciones al desarrollo cognitivo. La deficiente valoración que las enseñanzas artísticas reciben en el currículo y en la sociedad en general se debe, en gran parte, al hecho de no ser reconocido su valor como formadoras de la conciencia y como instrumentos útiles y únicos en su modalidad para el desarrollo personal.

Eisner ya había defendido anteriormente la actividad artística como un modo de inteligencia que llama cualitativa, distinta de la discursiva. Al tratar el tema de la creación comenta: “Esta actividad, al tratar con la visualización de cualidades -esto es, imágenes visuales- y al estar dirigida a la creación y control de cualidades -color, línea, forma y demás- es un modo de inteligencia que opera en el dominio de lo cualitativo. Por lo tanto podemos pensar en este tipo de actividad como inteligencia cualitativa.”² La educación artística es la encargada de desarrollar este tipo de inteligencia y de ahí su importancia.

El proceso educativo tiene como una de sus principales metas conocernos a nosotros mismos y a nuestro entorno. Nuestro sistema sensorial, el que nos permite ponernos en contacto con este mundo, nos proporciona experiencias que son mediatizadas por la educación y por la cultura. Aprender no sólo a ver, sino a utilizar nuestros sentidos, se convierte en un medio de conocimiento imprescindible.

Tras la experiencia, aparece la generación de significados y la imaginación, y ésta en las artes se expresa por medio de la imagen. En este sentido, las artes contribuyen al refinamiento de los sentidos y al cultivo de la imaginación, porque invitan a ver, pero también a disfrutar y a detenernos en lo que vemos, olemos, tocamos o degustamos.

La sensibilidad y la imaginación pueden quedar sólo en el ámbito privado, pero no así la representación, que también desempeña importantes funciones cognitivas. La representación exige capacidades de inscripción, revisión y comunicación, además de la ejercitación en unos instrumentos, que también influyen en lo que pensamos.

Son funciones cognitivas de las artes ayudarnos a observar e interpretar el mundo, desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, utilizar la imaginación, dar forma a la creatividad o explorar nuestras sensaciones.

¹ EISNER, E.W. (2004): *El arte y la creación de la mente*, Barcelona: Paidós.

² EISNER, E.W. (1995): *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós, pp.99-100.

Las experiencias ofrecidas a los alumnos determinarán el tipo de pensamiento que desarrollen. Por ello es importante relacionarlas con el mundo exterior, poniendo en evidencia su utilidad, evitando la eficacia, que en las artes plásticas suele confundirse con la búsqueda del mimetismo, y valorando las características expresivas y el tono emocional.

Tras analizar distintas concepciones de la enseñanza de las artes (basada en las disciplinas, cultura visual, expresión personal...), Eisner defiende el carácter sintético y complejo del pensamiento artístico y establece cinco principios de la educación artística:

- La educación artística debe estar basada en lo que tiene de distintivo, no en su contribución a otros campos. Las artes plásticas hacen visibles aspectos del mundo que no pueden ser revelados de otra forma.
- Debe fomentar el desarrollo de la inteligencia artística, tan importante como cualquier otro tipo de inteligencia, como ya lo defendiera Dewey¹.
- Debe ayudar a crear y a experimentar las características estéticas de las imágenes, comprendiendo su relación con la cultura.
- También hay que ayudar a valorar la individualidad y diversidad de respuestas que ofrece la creación, observando sutilezas y aprendiendo a interpretar.
- Por último, la educación artística debe transferir la experiencia estética a la vida cotidiana, proporcionando otra perspectiva más para asomarse al mundo.

La repercusión de una educación artística siguiendo estos principios propuestos por Eisner se haría evidente en la actitud del alumno, más que en unas determinadas habilidades prácticas. También en su producción artística y en su capacidad de apreciación de las obras de arte.

Contribuirían, por tanto, a una formación integral del individuo, no sólo a un enriquecimiento cultural denotativo de un estatus social. Si la formación artística está basada en la promoción de estas habilidades cognitivas: desarrollo de la inteligencia artística, relación del arte con la cultura, experimentación de lo estético, aplicación a la vida cotidiana, podemos decir que es una formación artística con los mismos objetivos del arte de nuestros días. Los objetivos de los artistas que crean en la actualidad no difieren de los objetivos educativos más generales expresados por Eisner, ya que son ellos los que crean las concepciones de arte formadas en la sociedad contemporánea.

Para contribuir a una formación verdaderamente efectiva en arte, el referente no puede ser sólo el arte de otros tiempos. Educar en arte no es educar en la historia del arte, sino en los procesos artísticos puestos en relación con su

¹ Eisner hace referencia a las *William James Lectures* que John Dewey impartió en Harvard en 1932, donde señala que la reflexión inteligente es una condición fundamental para la creación artística.

contexto. La evolución histórica ofrecida en los manuales modernos está mostrando deficiencias por su incapacidad de dar visiones plurales del desarrollo del arte. Las revisiones y cambios de paradigma de tiempos anteriores son cada vez más frecuentes, por lo que el enfoque de la educación artística se halla en continua crisis y renovación.

Algunos impedimentos que se ofrecen al acercamiento al arte contemporáneo provienen de la concepción de su dificultad para adaptarse al desarrollo cognitivo del individuo. Sin embargo, partimos de la idea de que esta excusa está basada en la dificultad habitual de cambiar un sistema educativo para adaptarse a las nuevas demandas sociales.

En sus estudios sobre el desarrollo humano y la educación artística, Gardner¹ defiende que un tipo de inteligencia u otro puede ser desarrollado más o menos según el tipo de educación y según las culturas, de manera que hay muy pocos conceptos universales al respecto.

Los planteamientos del desarrollo evolutivo por etapas que planteó Piaget², han quedado en entredicho con estudios posteriores³: “Hay diferencias importantes entre individuos, grupos y culturas, que vienen impuestas sobre etapas tan amplias como se quiera del desarrollo intelectual. Los períodos de aprendizaje y las formas de dominio resultan ser más flexibles de lo que se había pensado.” Aunque Gardner opina que sigue habiendo *suelos* a edades específicas, defiende como lo que se enseña puede marcar caminos de desarrollo dentro de una sociedad.

Para llegar a estas conclusiones, Gardner participó junto a otros colaboradores en el Proyecto Cero, que estudió durante largos períodos de tiempo el desarrollo de capacidades y habilidades de utilización de sistemas de símbolos. La habilidad artística es considerada un ámbito de uso humano de símbolos. Al parecer, según sus observaciones, estas capacidades o habilidades se pueden inhibir o intensificar según el sistema de símbolos utilizado o, mejor dicho, según la manera de uso de éstos. El arte no corresponde a un sistema lógico-formal cerrado -de hecho, sólo las matemáticas o la notación musical podrían corresponderse con tal sistema, llamados sistemas de notacionalidad-, sino que el arte respondería a un uso expresivo o metafórico de los símbolos.

La orientación de la educación hacia la multiplicidad de usos de los sistemas simbólicos es necesaria para una formación que se corresponda con la complejidad del pensamiento humano. El desarrollo de unos sistemas en detrimento de otros priva al individuo de procesos cognoscitivos esenciales para insertarse en la sociedad de manera crítica y efectiva.

Gardner opina que la educación artística estadounidense ha estado basada durante mucho tiempo en la autoexpresión y, aunque no critica abiertamente los planteamientos de la educación basada en disciplinas, defiende una integración de formas de conocimiento artístico formales y reflexivas.

¹ GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.

² PIAGET, J. (1984): *La representación del mundo en el niño*, Madrid: Morata.

³ GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, p. 22

Las habilidades y estrategias técnicas que se adquieren de manera intuitiva y sensorio-motora en los primeros años del niño pueden acompañarse, ya en la formación escolar, de un conocimiento del arte más general. “No es preciso que este conocimiento se presente aislado de las facultades artísticas productivas del niño. Más bien al contrario, hay mucho que ganar ampliando el conocimiento artístico del niño a través de cierta forma de aprendizaje bien “situado”.¹

Nos parece especialmente interesante esta fusión de la producción artística con la reflexión sobre las obras de los artistas, las de los compañeros y las propias. La producción sin más no contribuye a insertar el arte dentro de la construcción integral del conocimiento, se queda en el desarrollo de habilidades técnicas que pueden no ser justificadas socialmente, más que por sus aspectos lúdicos.

Lo que se enseña ayuda a comprender y ayuda a transformar la sociedad. Volvemos a decir que esta relación se retroalimenta en su desarrollo, de manera que cualquier factor de cambio afecta a todo el sistema y está en continua evolución. El arte de cada época será, al igual que la educación, reflejo de la sociedad e impulsor de cambios en ella. La educación no podrá ir por delante del arte, pero tampoco puede ir detrás.

La formación integral del individuo pasa por formar en la capacidad de comprender los cambios y de poder contribuir a ellos. Los alumnos de hoy, recordémoslo, crearán la sociedad de mañana. Su formación debe estar abierta a la tolerancia de la diferencia y de la ambigüedad, pero debe tener claves interpretativas de la evolución de los tiempos para no sentirse desplazados.

¹ Ibidem p. 76.

I.5. Educación artística, pensamiento visual y posmodernidad.

Según el concepto de arte antes analizado y tras las observaciones realizadas sobre la repercusión social de éste, vamos a analizar algunas propuestas educativas que pretenden llevar al aula los planteamientos de los últimos movimientos artísticos.

Desde EEUU, país pionero en la investigación en educación artística, nos llegan diferentes propuestas nacidas a raíz de las tendencias postmodernas. Asimismo, también en España, desde diferentes instituciones educativas y revistas¹, se está contribuyendo a la renovación de la educación artística con su ampliación a la cultura visual.

A la hora de abordar el diseño del currículo consecuente con las teorías antes expuestas², Eisner plantea varios dilemas. Uno de ellos sería el del currículo artístico integrado, que consistiría en coordinar las materias de manera que contenidos similares fueran abordados de manera simultánea, haciendo evidente su relación. La articulación de este tipo de currículo sería complicada y el mismo autor se pregunta sobre sus posibilidades.

Eisner propone a las artes como modelo a imitar por el resto de la educación, lo que puede recordarnos los utópicos planteamientos de Read. Las artes, dice, enseñan que hay varias posibilidades de dar respuestas válidas a un problema, enseñan que la forma y el contenido están íntimamente ligados, valoran la imaginación, enseñan a prestar atención a la interacción de las partes que conforman un todo, enseñan a disfrutar del propio proceso de aprendizaje, también demuestran que el lenguaje literal y la cuantificación no son los únicos medios de comprensión, enseñan la importancia de la flexibilidad de propósito y enseñan, por último, a pausar la experiencia dejando la eficacia en segundo lugar.

El análisis de la importancia, el tiempo y el momento que el currículo debe dedicar a las artes plásticas es un debate abierto que debe extenderse a la sociedad, pero que entraña muchas dificultades para hacerse valer. Eisner aboga, y esto es lo que consideramos crucial, por **transmitir a la población los modos de pensamiento que se aplican en la creación plástica para hacer ver la utilidad de la enseñanza artística.**

Eisner realiza un resumen de las principales aportaciones de la educación artística, destacando las artes como creadoras de significados, la importancia del conocimiento somático para apreciar las cualidades, la experiencia estética extensible a todos los sentidos, el arte como forma de indagación, la

¹ Valgan como ejemplo las revistas digitales www.redvisual.net y www.estudiosvisuales.net

² EISNER, E.W. (2004): *El arte y la creación de la mente*, Barcelona: Paidós.

diversidad de la educación artística, el desarrollo artístico como una consecuencia de varios factores, no sólo de la maduración, lo distintivo de la aportación de la educación artística, la multiplicidad de fuentes de aprendizaje que ofrecen las artes, la diversidad, individualidad y sorpresa como cualidades, la importancia de pensar con unos determinados materiales, la evaluación para mejorar el proceso educativo, la importancia de la representación como medio de plasmar imágenes y significados y las artes como fuente de enriquecimiento personal y cultural.

El desarrollo de todas estas capacidades debe conducir el diseño del currículo, pero, tal y como recuerda Eisner, aunque hay muy variadas propuestas teóricas, hay pocos estudios concretos sobre cómo llevar al aula estos procesos de pensamiento y analizar sus resultados. Falta también analizar las posibilidades de transferencia de las aptitudes desarrolladas en la educación artística a otras materias, aunque hay que dejar bien claro, sin embargo, que la educación artística no debe defenderse por su contribución a conseguir logros en otras disciplinas, ya que tiene sus propias especificidades.

La educación en el arte postmoderno

Las aportaciones de Eisner y Gardner son imprescindibles para conocer el desarrollo cognitivo respecto a la educación artística, pero recientemente se han relativizado estas conclusiones según los contextos culturales visuales en los que se desarrolle.

Para transmitir en el currículo los procesos mentales artísticos actuales, debemos tener en cuenta los planteamientos surgidos en los movimientos posmodernos. Así lo hacen Efland, Freedman y Stur en *La educación en el arte posmoderno*¹.

A partir de los años setenta, comienza a hablarse en arte de un agotamiento estilístico y del final de la modernidad, la progresión de estilos vanguardistas había finalmente desembocado en un eclecticismo nihilista e irónico, donde la novedad y la originalidad, ya no son valores. Se pone en cuestionamiento, por tanto, si la educación artística debe seguir estando basada en la expresión personal y en los principios del diseño, tendencias que han dominado la segunda mitad del siglo XX, o por el contrario adaptarse a los nuevos tiempos. Una de las preguntas básicas que se realizan los autores es “¿Hasta qué punto resultaría viable un enfoque posmoderno del arte aplicado a escolares, probablemente ajenos al arte moderno, por no hablar del posmoderno?”². Para empezar, establecen las diferencias básicas entre modernidad y posmodernidad.

La era moderna comienza con la creencia en la razón y la ciencia como pilares del conocimiento y la sociedad, llegando a su culmen con La Ilustración. El desarrollo de las ingenierías y tecnologías llevará a un auge industrial, que, si por un lado será símbolo de progreso y bienestar, por otro, conllevará la degradación del medio ambiente y la alienación de la vida

¹ EFLAND, A. / FREEDMAN, K. / STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós.

² Ibidem, p. 18.

urbana. La modernidad implica una sucesión de avances que rechaza épocas pasadas.

En los currículos educativos de las décadas de los sesenta y setenta, hay una semejanza con las propuestas modernas de racionalismo y eficacia como podemos ver en las enseñanzas del arte como disciplina (DBAE) o en las continuadoras de los principios de la Bauhaus, entendiendo la imagen como lenguaje. Por otro lado, también coexisten las tendencias utópicas de Read y Löwenfeld, para los que el arte y su enseñanza están basados en la expresión creativa. Así podemos relacionar estas dos tendencias con dos modelos estéticos, el formalismo y el expresionismo, presentes en las vanguardias. Estos proyectos educativos eran considerados un medio para acercar este arte, que se supone una avanzadilla de la propia sociedad. El artista, en el arte moderno, se considera un adelantado a su tiempo.

El arte primitivo y el arte de los niños comienzan a ser valorados en el arte moderno. Sin embargo, se toma de ellos sólo lo que de vital y no tradicional tienen, pero no se contextualizan, sino que se toman sus formas por sus semejanzas con las formas vanguardistas.

En su búsqueda de la verdad absoluta, el arte llega a la abstracción, como pura forma capaz de provocar la experiencia estética fuera de toda referencia. El arte puede ser universal, sus formas y estructuras pueden estar por encima de localismos y culturas. No es de extrañar, pues, la profusión de estilos internacionales.

El éxito de estos ideales de progreso lleva también, en un momento determinado, a una destrucción del patrimonio. Para abrirse camino un nuevo mundo, había que destruir lo anterior. Prácticamente en todas las ciudades que tuvieron un auge desarrollista en los sesenta, se destruyeron estructuras urbanísticas de gran valor histórico (podemos observar tristemente cómo esta tendencia se dio en nuestro país con tanta o más intensidad como en USA).

La función social del arte moderno es la de proporcionar una experiencia estética al espectador que le haga sobrepasar la realidad cotidiana, a modo de terapia. Las formas de la cultura popular y de consumo son vulgares y deben ser superadas por el ciudadano culto.

El término posmodernidad comienza a ser considerado de manera generalizada en los años setenta del pasado siglo, en los que la idea de progresión lineal de la historia se pone en entredicho. Lyotard defiende los llamados “pequeños relatos” (de minorías étnicas o sociales, de circunstancias locales) para revisar la historia, en lugar de los grandes relatos propios de la modernidad. Más que adelantar el futuro, se pretende buscar la genealogía de la actualidad, para contextualizarla y darle sentido.

La posmodernidad está íntimamente relacionada con el multiculturalismo, contribuyendo a la realización de actividades que valoren minorías sociales oprimidas. Las producciones culturales han de ser insertadas en su contexto, destacando la noción de pluralismo y tolerancia y promoviendo cambios en las relaciones sociales.

La posmodernidad implica profundas diferencias de concepción de arte, cultura y educación, que los autores resumen así:

- La modernidad cree en la obra de arte sublime, capaz de aportar una experiencia estética universal y superior a otras manifestaciones estéticas, mientras que en la posmodernidad el valor artístico es relativo respecto al contexto donde se produce, por tanto no hay artes superiores o inferiores, sino distintas apreciaciones según el entorno cultural.
- La historia moderna es considerada progresiva, de manera que cada movimiento artístico supone una superación del anterior, pero los posmodernos consideran que cada avance va acompañado de otros retrocesos, por lo que la progresión lineal no existe.
- Los modernos consideran al individuo y, en particular, al artista, un ser libre capaz de liderar cambios sociales importantes; sin embargo, los posmodernos creen que el arte repite las estructuras sociales, aunque sean una crítica a ellas, son reflejo y fruto de una interacción.
- El arte moderno cree en una realidad superior evocada por las relaciones formales que se producen en la obra, lo que desemboca en la abstracción. El arte posmoderno recupera la figuración como estudio de la cultura y la sociedad, no en un sentido mimético, sino de reflejo de los símbolos de un contexto.
- La modernidad defiende la pureza y unidad estilística de la obra, mientras que el eclecticismo y la mezcla de estilos y disciplinas son propios de las obras posmodernas.
- Los artistas modernos creen en la obra trascendental, capaz de superar los estilos localistas y llegar a una globalidad, pero los posmodernos defienden las múltiples lecturas del hecho artístico, su versatilidad. Las imágenes son reflejo de múltiples culturas y sus significados varían con el tiempo y el contexto.
- La creación moderna implica una destrucción o superación del pasado, pero el apropiacionismo y eclecticismo son elementos de la obra posmoderna.

Estos cambios de concepción de arte y cultura implican necesariamente cambios educativos. Los educadores se plantean si el currículo representa el conocimiento y si esto, en cualquier caso, es posible. Todas las representaciones son limitadas, dadas las propias limitaciones del lenguaje, por lo que no se puede pretender llevar verdades absolutas al alumnado. En lugar de ello la educación debe proporcionar vías de interpretación, multiplicidad de puntos de vista y fragmentación de la cultura.

Antes de realizar sus propuestas educativas, los autores echan una ojeada a la evolución de la educación estadounidense a lo largo del siglo XX. Los distintos enfoques de las enseñanzas artísticas han surgido de cambios de paradigma, es decir del conjunto de ideas que marcan la práctica. Estos cambios, en la escuela moderna, siempre se han producido como un rechazo a lo anterior, siguiendo el modo de progresión lineal propio del arte moderno.

De esta manera, se observa cómo cada nuevo paradigma supone cancelar el sistema educativo previo, para adaptarse a una coyuntura social determinada. Sin embargo, a partir de los años sesenta, comienza un estado de confusión y descreimiento que podría llamarse “postparadigmático”¹.

¹ Ibidem. Término utilizado entre comillas en el texto original, p. 124.

Surgen dudas sobre la capacidad de la educación de ofrecer visiones globales del mundo o de hallar un consenso filosófico o cultural.

El arte sigue teniendo su misma finalidad, la construcción de la realidad, y más específicamente, la realidad social y cultural. A las ciencias corresponde la comprensión del mundo natural, mientras que es objetivo del arte entender los mundos sociales y culturales, cuyas representaciones simbólicas aparecen en las obras artísticas.

El currículo posmoderno de educación del arte podría seguir el siguiente modelo¹:

“El arte es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común”.

Los contenidos y métodos del currículo son:

- Reciclar contenidos y métodos anteriores
- Ofrecer minirrelatos de formas artísticas marginales
- Hacer ver el ejercicio del poder en la homologación del saber artístico
- Utilizar la deconstrucción para practicar distintos puntos de vista
- Reconocer la múltiple codificación de la obra de arte en varios sistemas simbólicos

El valor principal de este currículo es “mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural”.

La educación multicultural y la posmoderna no son necesariamente coincidentes. Uno de los debates centrales de la posmodernidad es la relación poder/saber siguiendo las teorías de Foucault y que, en educación, implica el pluralismo, la diversidad de perspectivas y el análisis de conflictos conceptuales.

El muticulturalismo procede de inquietudes que surgen en los años 60 hacia la integración de sectores de la sociedad marginados. Desde entonces ha tenido diferentes enfoques en la educación, en un principio más cercanos a las teorías modernas y después acercándose a los presupuestos posmodernos:

El enfoque basado en casos especiales y de diferencia cultural sigue utilizando como modelo una cultura hegemónica, a la que han de acercarse las clases oprimidas para superar su marginación.

La pedagogía basada en las relaciones humanas utiliza actividades grupales, a veces lúdicas o rituales, para hacer ver las similitudes de los diferentes grupos sociales, pero sin reparar en las diferencias.

El enfoque pedagógico basado en el estudio de un grupo singular se acerca al interés posmoderno por el pequeño relato, pero tiene un ámbito demasiado reducido.

¹ Ibidem. Cuadro explicativo, p. 126.

La educación multicultural que describen los autores es más ambiciosa y pretende una reforma profunda del sistema educativo con la finalidad social de distribución equitativa del poder, reducción de prejuicios, justicia social e igualdad de oportunidades. La práctica educativa debe buscar distintos puntos de vista de cualquier tema que se plantee, alternativos a la cultura dominante y buscando las fuentes de información en el contexto donde se desarrollan (invitando artistas, indagando textos). Todas las culturas deben estar contempladas, aunque no estén representadas en el alumnado. Todos los miembros de la comunidad deben participar en la construcción del currículum, las disciplinas no siguen la lógica tradicional y no es imprescindible que el alumnado esté agrupado en clases o cursos sucesivos.

Por último, la pedagogía multicultural y de reconstrucción social se identifica plenamente con la educación posmoderna. Su objetivo es crear individuos analíticos y críticos con las situaciones sociales y con capacidad organizativa para derrocar las injusticias. La educación artística debe ser interdisciplinar y experimental, de manera que sea real y cotidiana. Las estrategias educativas están basadas en la identificación y la investigación de cuestiones socioculturales de actualidad, para posteriormente determinar líneas de actuación.

La enseñanza del arte siguiendo un currículo posmoderno debe, en primer lugar, basarse en **los pequeños relatos**, desconfiando de los metarrelatos, como los llama Lyotard. Esto implica una multiplicidad de pequeñas historias, no necesariamente en orden cronológico, puesto que la historia no es una progresión lineal con un camino único.

En este sentido, instituciones como los museos se convierten en aparatos ideológicos que seleccionan y ordenan el saber, omitiendo otras posibles lecturas. Igualmente puede ocurrir con las selecciones fotográficas o de diapositivas utilizadas en la enseñanza de la historia del arte si no se atiende a las transformaciones sociales que producen los cambios de estilo y que contextualizan las obras. El relato del progreso está asociado al artista genial e individualista, afianzado por medios masivos como la literatura o el cine (*El loco del pelo rojo* es un ejemplo significativo).

También el metarrelato del progreso ha influido en la historia del diseño. Desde la aparición de la industria, las formas sobrias y funcionales se han impuesto a la tradición artesanal, creando una homogeneidad en los productos más diversos. Si bien, se atienden las funciones primordiales con eficacia, no se atienden otras necesidades humanas como las culturales.

La variedad de narraciones sobre un mismo tema no debe excluir la cultura o historia dominante, pero sí ofrecerla como un relato más. Las fuentes de los contenidos pueden proceder de individuos no expertos, pero que ofrezcan perspectivas diferentes. Así, la gente de un lugar determinado será una posible fuente de información sobre un determinado minirrelato. Aunque esto implica una diversidad de currículos adaptados a cada circunstancia, no se debe caer en localismos que reduzcan la visión del mundo. Los contenidos deben trascender lo local atendiendo a la pluralidad.

La relación del poder con el saber debe aparecer como contenido del currículo posmoderno. Según Foucault, los grupos más poderosos y las instituciones determinan la versión del saber que debe ser transmitida,

influyendo directamente sobre la educación y los sistemas de control social. Incluso la creación de las disciplinas es consecuencia de cambios sociales, así por ejemplo, la historia del arte surge de una necesidad de clasificación y jerarquización de obras de arte, y la crítica como filtro de la producción artística y “orientación” del coleccionista.

La arquitectura fue el primer campo donde se aplicó el término posmoderno en oposición a la arquitectura moderna. Los ideales desarrollados por la Bauhaus y Le Corbusier se convirtieron, a partir de 1945, en representaciones del poder privado y en símbolos de deshumanización. La claridad y armonía que pretendía la modernidad no siempre supuso la satisfacción de las necesidades.

La cultura popular como diferente e inferior a la alta cultura es una consecuencia de la crítica artística moderna y el ejercicio de su poder. A pesar de ello, lo popular siempre se ha visto reflejado de uno u otro modo en el arte. Las artesanías tampoco han sido consideradas arte basándose en fundamentos arbitrarios, como el hecho de no aportar innovaciones o de cumplir funciones no artísticas.

El elitismo, en definitiva, es una consecuencia de esta relación poder-saber. Por ello, el profesor posmoderno debe ofrecer una gran variedad de construcciones estéticas al alumnado, procedentes de los más diversos campos: urbanismo, tradición, artesanía, diseño industrial, bellas artes...

Otra consecuencia es la consideración de una cultura superior y otras marginadas. Las culturas ajenas a la occidental se han ofrecido como decoración formal, sin ser ubicadas en su contexto.

El lenguaje es determinante en estas construcciones sociales, a través del discurso ejercido por los mecanismos del poder. La propaganda, la publicidad y la censura son los métodos de control utilizados. Las asociaciones de adjetivos a determinados grupos se insertan a través de los medios creando falsas realidades. Los análisis puramente formales de las obras de arte no se cuestionan la realidad social que la produjo y su repercusión.

La deconstrucción se ha extendido a diversos campos como la crítica, la arquitectura y las artes visuales. Su intención es descubrir los conflictos que puedan ocultar las apariencias, de manera que sean puestas en evidencia todas las posibles interpretaciones. Su objetivo no es llegar a conclusiones, sino evitar los puntos de vista unívocos.

El posible significado de una obra no es sólo el que el artista ha querido darle, sino que éste se multiplica por tantos espectadores como la perciban. Asimismo, el tiempo y los determinados contextos harán variar su significado.

La relación del método deconstructivo con la creación artística podemos encontrarla en los medios que utilizan imágenes para su manipulación, dándoles nuevos contextos y significados. Por ello en la educación artística tienen un papel relevante técnicas como la fotografía, el cine o los ordenadores. La simulación, el pastiche, la serialidad o la repetición son propios de estos métodos.

La posmodernidad no supone un rechazo de lo moderno, sino que le agrega otras posibilidades, proporcionando una **doble codificación**. Los elementos propiamente modernos se incorporan y manipulan libremente generando nuevos significados.

En el currículo moderno pueden incorporarse conceptos posmodernos aportando una visión crítica sobre los anteriores. De manera generalizada, las reformas educativas suelen conservar gran parte de anteriores currículos, así que una renovación posmoderna puede ser un añadido a un currículo anterior ofreciendo una nueva codificación. Tanto la expresión creativa como los principios del diseño se mantienen en los libros de texto, así que también tiene sentido apropiarse de estos enfoques.

Éstos son los cuatro principios del currículum posmoderno, el problema estriba ahora en el modo de aplicación en el aula. La pluralidad que pretende esta enseñanza puede plantearse como un cruce de representaciones culturales, que se estructura en forma de collage o red. Los currículos modernos se desarrollan en forma de árbol, con unos conceptos principales de los que surgen otros de menor relevancia. Por el contrario, en la red posmoderna, los conceptos se interrelacionan en igualdad, produciendo una mayor complejidad. No se ofrece al alumno un solo camino o interpretación del conocimiento sino una serie de narraciones que intentan “dar significado a la experiencia”. El arte, como producto cultural, no revela una verdad única, sino que refleja un contexto.

La educación artística debe enseñar a descubrir conflictos. Lo importante es saber hacerse las preguntas que lleven a desentrañar la diversidad de significados y a debatirlos, cuestionar en qué contexto se produjo una obra, para quién fue hecha o si su significado ha cambiado con el tiempo. La idea de deconstrucción se aplica en el análisis de obras de arte, cuestionando posibles incongruencias, comparando obras de diferentes autores que puedan plantear conceptos similares y aplicando después las ideas surgidas a un trabajo práctico.

Críticas a la educación en el arte postmoderno

A nuestro entender, las aplicaciones prácticas de las teorías aportadas por los autores están muy centradas en el debate y los cuestionamientos sociales que, si bien son necesarios, no deben ignorar la importancia de la creación artística como expresión de sensibilidades con unas características formales. Los ejemplos de aplicación de sus teorías que nos proponen Efland, Freedman y Stuhr son relativamente interesantes, ya que son experiencias aisladas que deben tener una continuidad con otras hasta conformar visiones más completas del hecho artístico. Tanto los pequeños relatos como la convicción de que es imposible un saber universal no pueden hacernos caer en el localismo o la parcialidad. Éste puede ser, a nuestro entender, el mayor riesgo en este sentido.

Una de las propuestas más interesantes que nos hacen los autores es la de unir conceptos modernos con visiones posmodernas, de manera que sin olvidar contenidos propios de la creación visual, éstos sean ofrecidos con un enfoque reflexivo y proporcionando un continuo debate.

Al plantear cada contenido pedagógico, es necesario plantearse si de verdad está aportando algo útil para la formación del individuo de la sociedad contemporánea, para desarrollar su espíritu crítico o enriquecer sus posibilidades de conocimiento y disfrute. La incorporación de los principios analizados es imprescindible para una educación artística actualizada, que forme individuos capaces de enriquecerse con el arte de nuestros días y que sepan asimilar las imágenes de manera crítica y tolerante, pero también que incorpore la experiencia estética como medio específico de conocimiento.

Educación y cultura visual

Una de las principales consecuencias de la posmodernidad en la educación artística es la ampliación de la educación en el arte a la educación en la cultura visual. El arte ha perdido sus fronteras, es multidisciplinar y recorre innumerables caminos que se confunden con otros ámbitos de la vida. Por ello, la educación artística tiende a ser algo más amplio y plural que una educación en procedimientos artísticos o análisis de obras de arte.

Fernando Hernández¹, en su texto *Educación y cultura visual*, plantea todas estas cuestiones y su aplicación en el aula. Al igual que los autores de *La educación en el arte posmoderno*, critica los contenidos de la educación artística pues no ofrecen un análisis de las imágenes crítico y reflexivo. Los objetivos educativos deben estar encaminados a la comprensión de la realidad en el sentido más amplio y no sólo a descifrar la imagen como lenguaje o a desarrollar la expresividad personal.

La evolución de la educación artística en España ha ido siempre muy atrás con respecto a otras. De esta manera, tanto las corrientes expresionistas como las influenciadas por la DBAE han coexistido con escuelas aún academicistas. El panorama en la transición de los siglos no es homogéneo y se siguen manteniendo estas tendencias junto a nuevos proyectos puntuales, predominando, en cualquier caso, el desarrollo de destrezas y habilidades motrices.

Las concepciones en las que se fundamenta el diseño curricular más generalizado están basadas en la percepción de imágenes, corriente que es una consecuencia directa del arte moderno (entendido en términos similares a los de Efland). Estas concepciones separan teoría de práctica y no contextualizan los valores artísticos sino que se consideran universales.

La educación artística para la comprensión, como la llama el autor, supone una interpretación del discurso, contextualizando los fenómenos artísticos en todo momento. Esto implica una unión de teoría y práctica, es decir, de pensamiento visual y lenguaje. Todo está relacionado, la génesis de un objeto, su relación con lo artístico o los productos culturales.

El objetivo de esta educación artística sería: “favorecer la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación frente a los objetos (físicos o mediáticos) que conforman la Cultura Visual.”²

¹ HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

² Ibidem, p. 44.

El alumno debe saber enfrentarse a las imágenes poniéndolas en relación con su contexto, valorándolas en función de su pertenencia a una determinada cultura o circunstancia social. La mayor ventaja de esta educación artística es su contribución al constructivismo social, ya que plantea el debate de las relaciones de poder y saber y forma al individuo en la creación de su propia sociedad.

El arte, a diferencia del concepto moderno que considera que es sólo el producto de los artistas que los críticos reconocen, “se presenta como construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público.”¹ Nos encontramos ante un concepto mucho más amplio que el tradicional, por lo que la educación artística también debe ampliarse a cualquier tipo de objeto aunque no haya sido creado con una intención puramente artística. Cualquier forma es un producto de una circunstancia cultural, por tanto, habla de ello. Además la mirada sobre esa misma forma varía según los contextos, por lo que también nos habla del contexto desde el que se mira.

La educación artística debe proporcionar las estrategias para descifrar la procedencia de los significados, para orientarse ante el aluvión de imágenes que ofrece el mundo actual y para confrontarse a ellas de una manera crítica. Debe, sobre todo, enseñar a pensar, pues pensar es construir el mundo.

A la comprensión de los procesos y los significados de las imágenes se llega por una reflexión crítica de las tradiciones históricas, filosóficas y culturales que construyen la cultura visual. No se debe confiar en una estética superior que dé las claves de interpretación de todo el mundo visual, sino que se debe partir de las referencias circunstanciales.

La educación artística debe aportar una comprensión de la cultura visual que sirva para la comprensión de nosotros mismos y nuestro entorno. En este sentido, podemos decir que este concepto de educación proviene del arte contemporáneo, que también se muestra para ser comprendido. Las obras artísticas no deben ser presentadas como valores absolutos, sino como puentes para construir pequeñas historias que nos ayuden a conocernos. Así encontraremos en la educación artística un importante instrumento de construcción de la conciencia individual y social.

Fernando Hernández critica duramente el estado actual de la educación artística española, desde la primaria a la universidad, y realiza propuestas de cambio. Para ello, comienza por analizar algunas teorías psicológicas acerca de la construcción del conocimiento:

“Los seres humanos construyen el conocimiento a partir del hecho de que viven en contextos transformados por las concepciones, acciones y artefactos producidos por las generaciones precedentes.”² Esta concepción, llamada *constructivista*, defiende que aunque la construcción del conocimiento tenga una base biológica, está determinada principalmente por el contexto histórico y cultural. El aprendizaje es un proceso interactivo que depende de nuestra manera de estar en el mundo.

¹ Ibidem, p. 47.

² Ibidem, p. 106.

El ser humano tiene la necesidad de interpretar el mundo y como consecuencia, aparece el significado. En su búsqueda de una comprensión del mundo, el alumno debe encontrar en la educación una interpretación de su propia realidad, por tanto, de los significados que ha creado esa sociedad.

La interpretación es una continua conversación con la cultura. El constructivismo acuñado por Piaget proponía unas etapas de desarrollo universales que hoy han quedado en entredicho (como ya hemos comentado en el capítulo anterior). Por el contrario, el constructivismo crítico defiende la idea de que la mente no sólo acomoda lo que conoce sino que crea significado de manera dialéctica con la realidad que se le ofrece. El conocimiento, por tanto, es una toma de conciencia de uno mismo en relación con lo demás y la educación debe aportar estrategias para la construcción de la propia identidad en relación con las representaciones culturales y sociales.

El constructivismo crítico plantea la reflexión sobre la procedencia de las construcciones culturales, sobre los intereses o circunstancias a los que responden y sobre cómo afectan a las conductas y la vida en general. Por ello es la interpretación la clave del conocimiento y por ello, el lenguaje se sitúa en el centro las construcciones. Los modos en los que construyen los discursos de interpretación tampoco son universales, por lo que también es necesario responder a ellos de una manera crítica.

Estas teorías afectan al modo en que, se supone, se desarrolla la inteligencia. Como defiende Gardner y explicamos en el capítulo anterior, en la actualidad se considera que el individuo puede desarrollar inteligencias múltiples en distintos grados, pudiendo destacar en unas y no en otras. En todo caso ya no se comprueba el grado de inteligencia según unos test universales, sino que ésta depende más bien de la capacidad del individuo para adaptarse a sus determinadas circunstancias.

Dentro del conocimiento artístico, como parte fundamental del conocimiento humano, podemos considerar tres sistemas que interactúan: el de creación, el de percepción y el de sensación. Estos tres sistemas son inseparables aunque está por investigar hasta qué punto según el desarrollo.

El conocimiento artístico es una capacidad de la mente para manejar sistemas de símbolos. Así, la creación estaría relacionada con la escritura de símbolos; la percepción se relacionaría con la descodificación y la profesionalidad artística con el dominio de conceptos. Estas tres capacidades no son innatas, lo que implica una contradicción con las teorías del expresionismo defendidas por Lowenfeld o Read. Son capacidades que pueden aprenderse y por ello, deben constituir la base del currículum de educación artística.

Por otro lado, hay que tener en consideración las investigaciones sobre los estadios de desarrollo. Los estudios de Parsons, apoyados en un concepto de arte muy similar al expuesto en el primer apartado de este capítulo, proponen cinco estadios según el grado de acercamiento al hecho artístico, que comenzarían por el simple favoritismo, o relación empática; seguiría después la valoración de la belleza o realismo de la obra; posteriormente llegaríamos a la experimentación de la expresión y, en estadios más

avanzados, la apreciación del estilo y la forma del objeto artístico, para finalizar con una verdadera autonomía, que implicaría una capacidad de valoración contextualizada e incluso una innovación interpretativa.

El planteamiento de estadios consecutivos tiene una base excesivamente lineal, acorde con un concepto moderno del arte, que el propio Parsons ya considera superado. El desarrollo de la apreciación artística es un fenómeno complejo que depende de circunstancias culturales y sociales además de las individuales. Ésto puede provocar una mayor predisposición hacia algunos aspectos artísticos de estadios considerados superiores, mientras que no han sido desarrollados otros anteriores.

El aprendizaje artístico, siguiendo la psicología cognitiva constructivista, es un proceso en el que se realizan construcciones simbólicas. En este proceso, para que se produzca la comprensión, intervienen tanto el conocimiento base que el individuo posee, como las estrategias que utilice para aprender y su predisposición para hacerlo.

Destaca, el autor, la importancia dada al proceso en sí, como algo abierto y multidireccional, en el sentido de que permite muy diversas interacciones. La construcción del significado se realiza, por tanto de manera nada uniforme, según los individuos y los contextos. La acomodación, como la llama Prawat¹, del conocimiento de algo nuevo a la circunstancia particular es más importante que la uniformidad de la idea aportada. La enseñanza debe aportar situaciones conflictivas en las que afloren los conocimientos previos y se acomoden los nuevos en consonancia.

Estos procesos, como decimos, están en consonancia con los procesos artísticos posmodernos, en los que los contextos y el eclecticismo hacen que las obras sean abiertas y susceptibles de variadas interpretaciones.

“Interpretar viene a ser comprender y manifestar explícitamente esa comprensión... es, por tanto, descifrar. Supone descomponer un objeto (la representación) en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las fases obtenidas, significados intencionales, sin perder nunca de vista la totalidad de lo que se interpreta”². Fernando Hernández relaciona la interpretación en el proceso de aprendizaje artístico con la representación mediante símbolos que el artista crea. El artista, dice, parte de la experiencia propia, pero ésta interactúa con teorías y experiencias ajenas, que analiza y personaliza. Cada creación cultural es una respuesta a algo anterior y, a su vez, una aportación novedosa.

Todas estas concepciones sobre el arte, la psicología cognitiva y las investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento artístico, marcan las propuestas de Hernández para aprender la cultura visual.

¹ Ibidem, p. 125.

² Ibidem, p. 130.

La formación del pensamiento visual como base de la educación artística

El término cultura visual, como ya comentamos en una cita de Mirzoeff¹, abarca no sólo las manifestaciones expresamente artísticas, sino cualquier producción humana que implique una forma. Toda forma conlleva un entorno cultural implícito, una ideología y una procedencia social, y su recepción también es subjetiva y variable según los individuos y los contextos. El alumno debe poseer las claves de interpretación para acercarse al conocimiento crítico de cualquier manifestación visual.

El propio arte es el que nos conduce en este sentido, ya que las obras tienden a la multiplicidad de interpretaciones, al mestizaje de medios y culturas y a la infiltración en el tejido social de manera crítica y reflexiva.

La educación artística debe proporcionar oportunidades para identificar procesos artísticos con procesos educativos, de manera que el acercamiento a las obras artísticas constituya un enlace con la comprensión del propio entorno. Los procesos artísticos parten de la interacción del artista con su medio, para producir una obra que es reflejo de él y, a la vez, aporta una nueva mirada. La educación artística debe ser un proceso paralelo, que haga comprender el recorrido que llevó al artista a esas conclusiones, pero aplicado a la propia circunstancia del alumno y con espíritu crítico.

Conocer arte debe identificarse con conocer los procesos del arte, y éstos con la realidad social que implican las producciones artísticas, tanto en su génesis como en su influencia. El arte suele ofrecer un planteamiento crítico de un entorno y sus estrategias pueden hacer referencia a otras utilizadas en los medios de difusión de imágenes masivos, que afectan directamente a hábitos y actitudes sociales. El construccionismo social, por ello, debe ser un planteamiento de base del educador artístico, que debe aportar miradas deconstructivas.

En nuestra opinión, la interpretación de la cultura visual debe ser un importante fundamento de la educación artística, pero entendida no sólo como comprensión de ésta sino también como construcción, como creación personal que interpreta de nuevo el mundo mediante la experiencia estética.

Enseñar cultura visual es también aprender a crear imágenes, no sólo por el placer de la creación, como en los métodos expresionistas, ni por la búsqueda de formas efectivas, como pudieran perseguir las escuelas formalistas, sino también cuestionando y reflexionando sobre la propia creación, insertándola en una determinada realidad social.

La profusión y globalización de las imágenes hacen necesaria una educación del pensamiento artístico, no siempre transferible a un pensamiento racional y discursivo. Por ello, la comprensión de la cultura visual debe estar también relacionada con la creación. Hay procesos visuales que no son traducibles en su totalidad al lenguaje por lo que el modo de acercarse a ellos es ser experimentados, para posteriormente reflexionarlos e insertarlos en un conocimiento efectivo.

¹ En apartado "I.4. El acercamiento al arte contemporáneo y la formación integral del individuo", p. 48.

Con estos argumentos, podemos concluir:

La educación del pensamiento artístico, basada en la interpretación de la cultura (visual) y en la creación en interacción con ella, permite el desarrollo de una inteligencia perceptiva crítica con la realidad, una capacidad de interpretar los símbolos de una cultura, la creación de nuevas formas como respuesta a otras que interactúan con el entorno así como el enriquecimiento de las sensaciones o inteligencia emocional del individuo.

I.6. Nuevos objetivos para la educación artística

Con estos argumentos, los fines últimos que debería plantear la educación artística hoy son muy distintos de los que nos encontramos en las leyes actuales, o los planteados en otros contextos distintos del actual. Si observamos las teorías de educación estética a lo largo de la historia, podemos destacar que el valor pedagógico del arte ha sido entendido básicamente de dos maneras: como integrador principal de todas las demás facetas de la personalidad o como una parte, más o menos importante, de la formación del individuo. Esto ha ocasionado, en el primer caso, algunas breves experiencias en escuelas aisladas sin continuidad y, en el segundo caso, dependiendo de los panoramas políticos, una mayor o menor repercusión en los currículos educativos.

Si somos realistas y observamos la sociedad actual, vemos que es utópico hablar de una educación por el arte. Ahora bien, la ausencia de formación estética supondría desperdiciar un potencial educativo relevante. Esta formación es imprescindible para una correcta relación con el medio que nos rodea al ser, como ya hemos comentado, algo consustancial al ser humano. La falta de una educación hacia lo visual, y sensorial en general, lleva a una aceptación de modos impuestos por otros, implicando hábitos y actitudes ausentes de libertad, así como a una vida tecnológica y materialista, cuyos aspectos emocionales se pueden satisfacer con formas de ocio globalizadas.

Ya hemos analizado la importancia de la educación artística en la formación integral del individuo, de su específica aportación al desarrollo cognitivo. Posteriormente, hemos repasado las nuevas teorías de educación artística basadas en los nuevos planteamientos artísticos y en las nuevas teorías de psicología cognitiva. Queda ahora establecer de manera más operativa los fines de una educación artística adaptada a nuestro contexto actual.

El lugar que debe ocupar la educación artística dentro de la educación general, a nuestro parecer, es el de parte integrante y esencial, complementaria de otras disciplinas, pero con gran capacidad de aglutinar y de poner éstas en relación. Su peso en cuestiones de horario en el currículo es muy variable según las circunstancias políticas, pero su importancia educativa debe estar clara en unos fines de amplio consenso.

Según Arnheim¹, para plantearse la importancia de la educación artística dentro de la educación general, cabría preguntarse el fin último de la vida, que no es otro que la experiencia plena de ésta: "Percibir en toda su plenitud lo que significa amar verdaderamente, interesarse por algo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar es, en sí mismo, el valor supremo de la

¹ ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós, p. 48.

vida. Una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad. El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos.”

A la hora de organizar estos fines para establecer un currículo quizás no debiéramos marcar argumentos cerrados, sino establecer ejes o ámbitos de actuación que propiciaran la construcción del conocimiento en entornos ricos en experiencias.

Así, según Fernando Hernández¹, podríamos establecer tres ejes:

- Comprensión de la noción de representación como interpretación, entender en qué medida somos representaciones y cómo nos relacionamos con ellas.
- Interpretación de los discursos que surgen de la vinculación entre las representaciones, investigación de cadenas.
- Subjetividad crítica: capacidad de deconstruir para llegar a una conciencia de ser.

Estos tres ejes podrían concretarse en unos objetivos generales. Así, los fines que perseguiría la educación artística, en un intento de aplicar nuestros planteamientos anteriores, podrían resumirse así:

- Educar el pensamiento artístico, entendido como un modo de conocimiento y de construcción de significados específico, que parte de la experiencia artística y que integra percepción, creación, reflexión y emoción.
- Desarrollar la capacidad de percepción con el objeto de interpretar y comprender el mundo que nos rodea de manera deconstructiva, consciente y crítica.
- Fomentar la creación visual y artística, aportando procesos y estrategias que también permitan reflexión y la autoevaluación.
- Educar las experiencias producidas por los procesos de percepción y creación, destacando la vinculación entre ellos y su correspondencia con discursos que deben ser interpretados.
- Relacionar las representaciones de la cultura visual, y en especial las obras de arte, con los conceptos, los procesos y los contextos que las producen.
- Propiciar la aplicación del pensamiento artístico a la vida cotidiana como forma de enriquecimiento personal.
- Fomentar el desarrollo de la propia identidad y de su relación con las representaciones sociales y culturales.

¹ Propuestos en una reunión de trabajo en el Centro de Profesores de Sevilla, 2004.

- Desarrollar el carácter lúdico de la educación artística para facilitar la necesidad de expresión y el disfrute de la experiencia artística.
- Sensibilizar hacia la apreciación del entorno por sus valores simbólicos, estéticos, sociales e históricos, ya se trate de estructuras naturales o creadas.
- Contribuir a una visión intercultural y atenta a la diversidad, capaz de descifrar los procesos y significados de las manifestaciones artísticas y culturales.

II. EL ARTE CONTEMPORÁNEO Y LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

II.1. El arte contemporáneo en la E.S.O.

El marco en el que se desarrolla la aplicación de nuestro proyecto educativo está determinado por la LOGSE aprobada en 1990, en la que la educación artística y, en concreto, la visual se imparte en la asignatura llamada Educación Plástica y Visual (EPV). Su lugar en el currículo general ha pasado por diversos cambios desde su creación, evolucionando de mayor a menor valoración y cupo horario. La obligatoriedad se ha mantenido en los primeros cursos, mientras que es optativa en el cuarto curso de secundaria obligatoria.

En los cursos en los que se ubica este proyecto, desde 1998 a 2003, la asignatura se distribuye de la siguiente manera: una hora y media semanal en 1º ESO, una hora semanal en 2º ESO, una hora y media semanal en 3º ESO y tres horas semanales en 4º ESO. Los tres primeros cursos tienen la opción de reducir el curso a un cuatrimestre y aumentar el horario al doble. Los alumnos, en el mismo fragmento horario, recibirían durante medio curso la asignatura de Música y durante la otra mitad, EPV.

La formación artística y visual, de esta manera, queda muy ajustada de tiempo y muy reglamentada, con poca movilidad para actividades extraordinarias y poco respeto, en general, por parte del alumnado y del claustro de profesores.

Las causas del deprecio de la materia se deben en gran parte a la falta de valoración por parte de la sociedad, de su utilidad dentro de la formación general del individuo. Los objetivos y contenidos de la materia arrastran tendencias educativas ya caducas que se adaptan mal a las necesidades del alumnado. Tanto la sociedad como el equipo docente ajeno a la educación artística tienen fundamentos para crearse una imagen de ésta lúdica y recreativa.

Los enfoques expresionistas y, posteriormente, de arte como lenguaje provocaron prácticas manipulativas carentes de fundamentos teóricos y reflexivos. El "dibujo libre" y el diseño eficaz formalmente han perdurado hasta la actualidad, convirtiendo algunas clases de educación plástica en construcción de objetos para deleite estético o divertimento.

La educación artística, como la sociedad, parece haber tomado también caminos divergentes de los del arte. Los contenidos y objetivos de la materia apenas hacen referencia al estudio del arte, sus procesos y sus artistas. No nos referimos a una historia del arte, sino a una asignatura de educación artística que, como su nombre indica, se centre en los procesos artísticos, en

los contenidos con los que trabajan los artistas, en los métodos que utilizan, en las obras que producen y en su influencia y relación con la sociedad. A partir de ahí, la asignatura se podría convertir en instrumento de conocimiento de todo el mundo visual que nos rodea, de interpretación de las representaciones que lo forman, así como de recreación y disfrute consciente del mismo.

Si los objetivos educativos de la asignatura están alejados del arte y de las necesidades sociales ¿a qué responden?

Para responder a esta cuestión analizaremos en primer lugar el marco legal en el que tiene lugar esta situación. Repasaremos los objetivos propuestos por la ley y algunas opciones de concreción de currícula más extendidas en nuestro entorno.

Objetivos generales acerca de la formación artística en la LOGSE

La formación estética en España es uno de los apartados de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y está enfocada bajo una misma orientación psicopedagógica. Ésta se basa, sobre todo, en el “aprendizaje significativo”. Como superación del sistema tecnológico, basado en teorías conductistas, que imperaba anteriormente, César Coll defiende la teoría constructivista. Ésta propone un aprendizaje a partir de las ideas del alumno, mediante el planteamiento de situaciones que le lleven a construir por sí mismo el conocimiento.

La formación estética en secundaria está compuesto de dos áreas: música y educación plástica y visual. De esta última es de la que nos vamos a ocupar:

- La LOGSE establece unas directrices o enseñanzas mínimas en el Diseño Curricular Base, que se concretan a distintos niveles:
- La Administración autonómica realiza el diseño curricular de aspectos generales de la etapa de 12 a 16 años, o Enseñanza Secundaria Obligatoria, y el diseño curricular del área de Educación Visual y Plástica (EPV).
- El centro educativo realiza el proyecto curricular de centro, que incluye las programaciones por centros, secuenciadas en unidades didácticas realizadas por los departamentos de Dibujo y Artes Plásticas.

Los objetivos generales elaborados por la Junta de Andalucía son los siguientes:

1. Desarrollar la capacidad de observación y percepción, como medio para comprender las estructuras formales que nos rodean, estimulando la sensibilidad.
2. Utilizar el lenguaje visual como forma de expresión-comunicación individual y colectiva.

3. Conocer y aplicar técnicas y desarrollar destrezas que favorezcan y amplíen la capacidad expresiva.
4. Favorecer la desinhibición para así posibilitar una mayor capacidad de expresión.
5. Estimular la creatividad.
6. Desarrollar la capacidad de análisis, juicio crítico y autocrítico y valoración de los aspectos estéticos en las manifestaciones artísticas, individuales y colectivas de distintas épocas.
7. Integrar los diferentes lenguajes.
8. Fomentar el tratamiento de la expresión plástica a través del trabajo en grupo, creando hábitos de cooperación y comportamiento solidario.

Estos objetivos generales, así como su concreción en otros más particulares, van dirigidos a tres aspectos de la formación: la adquisición de contenidos, el desarrollo de destrezas y procedimientos, la creación de nuevas actitudes y valores.

Comparando estos objetivos con los fines propuestos en el apartado anterior, podemos hacer algunas objeciones:

Tanto la percepción como la creación son capacidades a desarrollar de gran importancia en la educación artística. Podríamos considerar que son las actividades más propias de los artistas. Sin embargo el enfoque que propone la Logse concuerda más con la manipulación de los elementos de la imagen para conseguir una comunicación visual y con el desarrollo libre de la expresión, que con una identificación con los procesos artísticos como medio de conocimiento específico y alternativo al conocimiento lógico racional. La Educación Secundaria Obligatoria está centrada en la lectura y producción de imágenes siguiendo la tradición de algunos artistas de la Bauhaus como Kandinsky o Albers o de autores de tendencia analítico-conceptual como Dondis y no tiene en cuenta las propuestas que apuntan hacia la comprensión de los significados que derivan del conocimiento artístico.

Apenas se hace mención del arte como argumento, sino que, en una búsqueda más pragmática de la asignatura, se derivan los contenidos hacia las aplicaciones del mundo de la imagen (diseño, publicidad, expresión lúdica...). Los objetivos no aclaran la importancia del desarrollo del pensamiento artístico como un modo de comprensión y creación de significados, ni la comprensión de las imágenes como resultado de los procesos y la interacción con los contextos.

No pretendemos que la formación artística sea sólo conocimiento del arte en un sentido reducido, de conocer obras o autores, ya que el mundo de la imagen es tremendamente más amplio hoy día. Ahora bien, los procesos de creación de imágenes son los mismos en el arte, en la publicidad o en el diseño en cuanto a técnicas o métodos se refiere, con la diferencia de que los procesos artísticos no buscan la resolución de una necesidad física o comercial, sino que plantean significados. Esto es, educativamente, una

referencia de primer orden que, a nuestro juicio, debe estar por encima de las demás.

Todas las imágenes o construcciones sensoriales conllevan una carga cultural y, por tanto, llena de significados, pero las artísticas persiguen esta connotación como principal objetivo. Los procesos artísticos deben marcar, por esto, las pautas del diseño del currículo de educación artística.

El arte contemporáneo en el diseño curricular de EPV

En el diseño curricular base se establece una secuenciación de contenidos dividida en dos ciclos: 12-14 años y 14-16 años y, a su vez, cada ciclo en dos cursos. Los objetivos básicos del área se centran en tres aspectos fundamentales: primero “aprender a ver” con sensibilidad y juicio crítico, segundo “aprender a hacer”, creando imágenes originales y adecuadamente elaboradas, y tercero un “análisis sensible” de obras e imágenes.

Los contenidos, además, se organizan en cinco núcleos:

- Comunicación visual
- El lenguaje visual y sus relaciones
- Forma y volumen
- Análisis de los valores artísticos y estéticos en la imagen y en las obras de arte
- Lenguajes integrados

Aunque todos estos contenidos están relacionados con el arte, podemos decir que sólo uno de los cinco lo nombra directamente, lo cual es consecuente con la concepción del arte como lenguaje a que responde la ley. Consideramos que, si bien este aspecto del arte es importante, no es el único, y una sobrevaloración conduce a un pragmatismo cercano a lo tecnológico. Esto nos puede llevar a eliminar uno de los componentes más importantes del arte para la educación, su carácter integrador, para aunar razón y emoción, individualidad y conducta social.

Tenemos así un camino para la elaboración del diseño curricular de la asignatura de Educación Plástica y Visual, en el que el acercamiento al arte contemporáneo depende más del interés particular del profesorado que de un objetivo general claramente marcado. El análisis de obras de arte que se indica entre los cinco núcleos de contenido puede centrarse en cualquier época y no necesariamente en la actual y generalmente se concreta en una sola unidad temática. El acercamiento al arte se entiende como un fin, no como un camino para llegar a múltiples destinos educativos.

A la hora de diseñar y secuenciar los contenidos, el departamento de Artes Plásticas y Visuales puede tener o no en cuenta las manifestaciones artísticas más cercanas. Puede, si quiere, plantearse un acercamiento al arte contemporáneo como objetivo específico al que dedicar una unidad didáctica o una actividad extraescolar.

Lo más habitual es que el acercamiento que pueda tener un alumno al arte contemporáneo no parta de objetivos curriculares, sino de experiencias aisladas. Así, la apreciación de obras de arte recientes, que planteen problemas de representación actuales, sólo se suelen producir en visitas a alguna exposición o en las ilustraciones de algún libro de texto.

Las visitas a exposiciones son un importante instrumento educativo pero, dependiendo de los contextos, pueden ser difíciles de organizar y, por tanto, muy escasas. La centralización de la cultura en las ciudades hace que las distancias puedan ser un problema, así como el nivel económico del alumnado. El arte sigue siendo considerado un lujo y el contemporáneo, un elitismo, por lo que los intereses de las actividades extraescolares no suelen conducir a él.

Es cada vez más frecuente la utilización de imágenes del arte contemporáneo en los libros de texto, pero ilustrando otros contenidos y no como centro de un análisis. En muy raras ocasiones, las apreciaciones de las obras van acompañadas de una reflexión pedagógica que conduzca al debate de los procesos artísticos.

II.2. El contexto de la educación secundaria y su relación con el arte contemporáneo

La adolescencia

Una vez concretados los fines de la educación estética y argumentada su importancia en el desarrollo de la personalidad, debemos concretar la etapa a la que nos proponemos aplicar tales fines, la adolescencia.

Alrededor de los once años se adquiere el pensamiento lógico y comienza una de las etapas más definitorias de la personalidad. Es la época de más tomas de decisiones, pues el individuo adquiere conciencia de las distintas facetas que conforman su ser y puede cultivar unas y abandonar otras.

La adolescencia es una etapa de transición no sólo física, sino también psicológica. Puede decirse que tal y como la conocemos ahora, sólo existe desde hace unas décadas, pues anteriormente el cambio de niño a adulto era más brusco, obligado por las circunstancias sociales. Hoy día, se retrasa cada vez más la separación de la familia y se potencian los valores, modos y hábitos de los adolescentes, con lo que esta etapa adquiere más importancia.

Además, el adolescente puede verse frustrado en uno de sus principales fines, el de adquirir una identidad propia, tomar opciones que afecten a su modo de vida. La escolarización cada vez más prolongada y la dificultad para independizarse económicamente suelen ser trabas para que, una vez ya maduro, el joven pueda tener un papel social de adulto. La obligatoriedad de los estudios es, en ocasiones, un choque frontal con ciertos deseos del adolescente.

Tampoco debemos caer en una sobrevaloración, destacando sólo sus aspectos de turbulencia y rebeldía. Es una época con unos problemas específicos pero conectados a la historia evolutiva de cada sujeto y a las características de su entorno.

En este sentido, la educación secundaria ofrece un entorno diferente del núcleo familiar, donde se van a establecer unas relaciones distintas. Los modos sociales de las pandillas, las dependencias emocionales del éxito o la adquisición de nuevos hábitos son nuevos intereses que pueden sentirse como más urgentes. La educación debe ser, por tanto, muy motivadora y con unos fines muy claros, algo bastante difícil de conseguir.

El alumno, a esta edad, exige un pragmatismo más exagerado, ya que pretende ver en la educación un medio para conseguir un fin concreto, la introducción al mundo laboral.

La relación del adolescente con el arte y la sociedad

Debido a los factores anteriores la tendencia actual es la de apreciar las asignaturas relacionadas con el Dibujo sólo si se cree que se tienen dotes para ello. Además, incluso así, el arte suele aparecer como algo alejado, muy de élite y no relacionado con las actividades del aula. “En otras etapas anteriores, el niño intentaba el dibujo o la pintura sin ninguna inhibición, pero ahora que ha perdido esa capacidad, se ha hecho muy consciente de sus actos. Es un período realmente crítico en su evolución: no ha desarrollado un análisis objetivo consciente de sus actos, pero al mismo tiempo se siente inseguro en su infantil aproximación al arte.”¹

Es interesante la apreciación que Eisner² realiza sobre la pérdida de espontaneidad y expresividad en los niños conforme se acercan a la adolescencia, opina que los niños dibujan lo que saben y lo que imaginan, pero llegado un momento, y siempre hablando de la cultura occidental, consideran más importante la narración y el mimetismo, de tal manera que se frustran en caso de no conseguirlos. Una buena educación artística debe estar fundamentada en otros logros para que esto no ocurra.

También Gardner analiza este fenómeno y comenta: “...en la adolescencia, se puede producir una nueva síntesis: el joven une entonces su habilidad técnica con una visión más personal, a medida que las obras de arte se convierten en ocasiones para expresar -en un sistema simbólico apropiado al joven- las necesidades, los deseos y las ansiedades importantes. Cuando esta clase de unión productiva puede producirse, es probable que el joven se sienta comprometido y continúe con sus ocupaciones artísticas. Pero cuando (por cualquier razón de índole personal o técnica) no se puede realizar tal fusión, resulta mucho menos probable que el joven siga implicado en las artes, al menos como productor.”³

Estamos, así, ante una edad crucial para que el arte pase a ser un útil complemento de la formación integral del individuo o se convierta en algo casual y ajeno.

De manera anecdótica y con anterioridad a este estudio, en una encuesta realizada a alumnos de 14-15 años a comienzos de curso⁴, pudimos destacar lo siguiente:

- El concepto que los alumnos tenían de arte estaba basado, principalmente, en: la belleza, la capacidad de reproducir la realidad, la dificultad, la capacidad de expresar sentimientos, la imaginación.
- Conocen muy pocos pintores y casi ninguno del siglo XX. Picasso es la única excepción, aunque pocos conocen su obra o saben que pertenece al siglo XX.
- Muy pocos han visitado museos y casi ninguno, una galería de arte.

¹ LOWENFELD, V. / BRITAIN, W.L. (1977): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz, p. 264.

²EISNER, E.W. (2004): *El arte y la creación de la mente*, Barcelona: Paidós.

³GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, p. 44.

⁴ Alumnos del Instituto de Formación Profesional Beatriz de Suabia, Sevilla, curso 1996-97.

- La opinión del arte actual es de desconocimiento y también, en gran medida, de rechazo.

Tras una visita pedagógica a una exposición de Louise Bourgeois¹, la opinión de estos mismos alumnos varió en gran medida: comenzaron a destacar, sobre todo, la capacidad de expresar y de comunicar del arte y de reflejar una cultura o una ideología, por delante de la idea de belleza o de habilidad manual. Sus comentarios sorprendieron por la acertada captación de algunos significados, no acordes con las opiniones que habían manifestado en la encuesta de principios de curso.

Esto nos muestra lo fácilmente variables que son los prejuicios de los adolescentes hacia el arte, pues probablemente reproducen esquemas adquiridos en su entorno familiar, pero que nunca se han planteado. Aprovechar esta edad en la que se forman sus opiniones es fundamental, ya que a edades más maduras sus prejuicios quedan consolidados y el debate es más complicado.

Por otro lado, existe una gran división entre lo que ellos consideran “arte de museos, artistas y galerías” y el arte que puede llegar a través de los medios de comunicación: publicidad, televisión, cine, diseño, etc. Es importante que la educación ponga de manifiesto que todos estos medios no son más que facetas de una misma cosa, la cultura visual, y que están muy relacionados entre sí y con la vida cotidiana.

A partir de estas apreciaciones, nos propusimos un estudio acerca del concepto de arte para los alumnos de esta edad y sobre su receptividad hacia el arte contemporáneo. Con ello, podríamos plantear cuál sería la metodología idónea para el acercamiento a estos temas.

El adolescente y el sistema educativo

Además de la personalidad del adolescente y de su actitud hacia el arte, debemos analizar las características concretas que suele tener ahora el alumnado de E.S.O. Las dificultades para llevar el arte contemporáneo a la educación se unen a las propias de las asignaturas relacionadas con el dibujo.

En un análisis realizado por F.G. Montes² acerca del perfil operativo del alumno de E.S.O., distingue, en primer lugar, cuatro grupos de alumnos: un grupo minoritario de alumnos muy conflictivo, con poca motivación y formación; un segundo grupo de alumnos de baja formación y autoestima, que puede ser numeroso en ciertos contextos, su motivación es irregular y, en temas artísticos, muy baja; el tercer grupo suele ser el más numeroso, formado por alumnos que no suelen tener mucho interés, por no considerar útil la asignatura, pero sí pretenden aprobar y tiene posibilidades de progreso; el cuarto grupo corresponde a la minoría de alumnos motivados, con buena formación y resultados.

¹ *Louise Bourgeois*, Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, salas de la Maestranza, 1996, Sevilla.

² MONTES, F.G. (1996): “Análisis del perfil operativo del alumno de E.S.O.” Actas del III Simposio de Profesores de Dibujo, Centro de Profesores de Sevilla.

El hecho de que la gran mayoría no esté sensibilizada hacia la asignatura de EPV es un reflejo del papel que ocupa la formación estética en nuestra sociedad y de la mala adecuación de ésta a la realidad social. No se considera útil profesionalmente y ni se piensa que deba ser estudiada.

En relación al arte contemporáneo, los alumnos tienden a considerar de mala calidad todo aquello que se aleje del naturalismo y el virtuosismo técnico. Los artistas actuales pasan por ser seres extravagantes y, en cierto modo, tímidos.

Con frecuencia, es en el primer curso de E.S.O. cuando por primera vez (y siempre que se trate de un profesional sensibilizado hacia el arte contemporáneo) se intenta acabar con estos prejuicios. Debido a que no existe una especialidad en artes plásticas en los estudios de Ciencias de la Educación, los alumnos de educación primaria no suelen recibir una formación impregnada de las inquietudes artísticas actuales.

De cualquier modo, el alumno de 12 años no tiene las ideas acerca del arte tan enraizadas como unos años más tarde. Estamos a tiempo, por tanto, de crear un clima favorable a lo largo de toda la secundaria.

Es imprescindible que el arte actual sea algo cotidiano, en imágenes y en referencias con todos los contenidos y actividades de la asignatura de E.P.V. para que no se perciba como algo alejado de los intereses de la sociedad y, sobre todo, para que contribuya a la construcción del conocimiento en el modo en que sólo los procesos artísticos pueden hacerlo.

Todas estas características deben ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar el diseño curricular, por lo que pretendemos desarrollar un método pedagógico complementario al currículo de manera que podamos aportar las motivaciones y el medio adecuado para fomentar el conocimiento del arte contemporáneo.

III. PROPUESTA CURRICULAR DE ACERCAMIENTO AL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA E.P.V.

III.1. Precedentes

En el momento en el que se lleva a cabo este proyecto en el aula, no se conocen precedentes de índole similar. Las actividades relacionadas con el fomento del arte contemporáneo en los I.E.S. andaluces, como ya hemos comentado, suelen partir del interés personal del profesorado, por lo que generalmente consisten en visitas esporádicas a exposiciones, montaje de trabajos de alumnos o experiencias dentro de la Semana Cultural del centro.

También existen algunos grupos de trabajo, como IDAC (iniciativas didácticas de arte contemporáneo), auspiciados por los Ceps (Centros de formación del profesorado) que no suelen tener la suficiente repercusión como para coordinar instituciones y difundir sus proyectos.

La Consejería de Cultura también llevó a la práctica el proyecto “Pintores en el Aula”, con resultados muy satisfactorios aunque muy parciales. Consistía básicamente en coordinar varios centros en los que, a lo largo de un curso, se realizaban similares actividades enfocadas a acercar el arte contemporáneo y con el apoyo de pintores que entraban en las aulas.

El Centro de Arte Contemporáneo de Andalucía no tiene, en ese momento, un gabinete pedagógico, sino que el mismo personal que comisaría y conserva, elabora puntualmente materiales pedagógicos, que sirven de apoyo a los centros educativos, sobre todo, en las visitas a exposiciones organizadas por ellos.

La Unión Europea editaba el boletín *Europaei Artis Amatores*, que pretendía poner en contacto a los profesionales europeos preocupados por este tema. Su organización estaba dentro del programa Sócrates. La Universidad de Sevilla es una de las entidades colaboradoras, pero, como en casos anteriores, el principal problema es la falta de continuidad.

Sin embargo, hay dos estudios que coinciden en algunos aspectos con el que aquí presentamos. Por un lado, un estudio sobre la evolución de la comprensión y el acercamiento al arte del individuo, realizado por Parsons¹ que, aunque no está centrado en el arte contemporáneo, es también un intento de analizar los cambios en la apreciación de la obra artística.

¹PARSONS, M.J. (2002): *Como entendemos el arte: una perspectiva cognito-evolutiva de la experiencia estética*, Barcelona: Paidós Ibérica.

Por otro lado, existe una experiencia pedagógica que también pretende aplicar los procesos artísticos con un importante apoyo de las obras de arte. Es el método utilizado por Hurwitz y los Wilson¹ para la enseñanza del dibujo. Aunque discrepamos en bastantes aspectos de este método, también podemos encontrar algunas concomitancias.

Los estudios de Parsons

Los estudios de Parsons² sobre el conocimiento del arte consisten básicamente en el análisis de las distintas fases por las que suele pasar un individuo en su paulatino acercamiento y conocimiento del arte. Apoyándose en los principios de la psicología evolutiva cognitiva, determina ciertos grupos de ideas acerca de lo que se espera encontrar en una obra de arte y observa cómo estas ideas cambian poco a poco.

El concepto de arte en el que fundamenta sus teorías es muy similar al aquí propuesto, ya que tiene en cuenta tanto la expresión individual como la construcción social. Además, entiende la creación artística como acto cognitivo y no sólo afectivo, pudiéndose establecer juicios razonables y objetivos.

Los aspectos o ideas sobre arte que Parsons analiza son cuatro: el tema, la expresión, el estilo y el juicio. En nuestro estudio, sin embargo, destacamos seis aspectos: los estéticos o formales, que podrían relacionarse con el estilo; la expresión, también destacada por Parsons; el concepto, relacionado con el tema; los procedimientos, también relacionados con el estilo pero en un sentido diferente; el contexto, tenido en cuenta en lo que Parsons llama el juicio o crítica; y la indagación o innovación, que es el aspecto más centrado en lo contemporáneo y que no aparece en el estudio de Parsons.

Según el autor, en el acercamiento al arte, podemos evolucionar en cinco fases:

- En principio primaría el favoritismo. Es la fase más espontánea y subjetiva, no se contextualiza la opinión personal sino que se produce una empatía directa con la obra.
- Una segunda fase tiene en cuenta las cualidades estéticas de la obra y su ajuste a la realidad, se busca la referencia de otras opiniones y se intenta una mayor objetividad. El tema cobra más importancia, pero se asocia lo bueno con lo hermoso.
- En la tercera fase, el espectador busca más la experiencia y la interpretación del significado asociada a la expresión. Se valoran las obras por su capacidad expresiva o su contenido, aunque no respondan a un canon de belleza tradicional.

¹ WILSON, B., HURWITZ, A. y WILSON, M. (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona: Paidós Ibérica.

² PARSONS, M.J. (2002): *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognito-evolutiva de la experiencia estética*, Barcelona: Paidós Ibérica.

- En una cuarta fase, pueden emitirse juicios de valor razonados, con mayor atención al estilo y a las cualidades estéticas. Se buscan las referencias históricas y los argumentos que produjeron la obra.
- La quinta fase se corresponde con una capacidad de experimentar la obra de arte con plena consciencia, cuestionando y debatiendo la propia experiencia.

Aunque hay muchas similitudes, el trasfondo es básicamente diferente. Parsons entiende una evolución hacia una comprensión crítica y analítica del arte, hacia un conocimiento histórico, contextual y de procedimientos utilizados, que permitan al individuo realizar juicios críticos e interpretar las obras. Sin embargo, en nuestro proyecto defendemos el acercamiento al arte como una experiencia útil para la vida cotidiana desde un primer momento. No consideramos que sea necesario un conocimiento avanzado del hecho artístico para disfrutarlo, sino que lo que proponemos es un cambio de actitud ante él.

Los alumnos a los que hemos aplicado nuestro proyecto didáctico quizás se ajustasen a las fases dos y tres de Parsons, pero hemos procurado en nuestros debates que desde el principio cuestionen la propia experiencia y la contextualicen, algo que el autor deja para las fases finales.

El método de los Wilson y Hurwitz

En su texto *La enseñanza del dibujo a partir del arte*¹, los autores proponen una metodología similar a la nuestra: utilizar el acercamiento a las obras de arte como estrategia didáctica en la educación artística; pretendiendo con esto una doble finalidad, la de desarrollar la comprensión de las obras de arte y la de desarrollar las facultades del dibujo y la creación gráfica.

En primer lugar, los autores defienden la importancia del dibujo en el desarrollo cognitivo. Los niños dibujan por muy diversas razones como la diversión o la necesidad de expresión, pero lo fundamental del dibujo en el sentido pedagógico es su capacidad de estimular ciertos procesos cognitivos: "Las actividades escolares de dibujo deberían orientarse hacia la adquisición de un saber y de una capacidad de comprensión específicamente visuales, impregnados de cualidades sensibles y estéticas."² Las aportaciones que puede realizar la enseñanza del dibujo a las concepciones del mundo y su recreación son de tal importancia, que deben estar contempladas en los programas escolares.

El planteamiento que nos parece más interesante de esta metodología es precisamente la convicción de que todo aquello que se puede enseñar en la educación artística está presente en la obra de los artistas. Por ello, para ayudar a la construcción y el uso de símbolos mediante el dibujo, qué mejor referencia que el propio arte.

El dibujo contribuye de modo específico a nuestra construcción del mundo, de manera tan válida como las ciencias o la literatura. Tanto la creación como

¹ WILSON, B., HURWITZ, A. y WILSON, M. (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona: Paidós Ibérica.

² Ibidem, p. 16.

el análisis de las imágenes ofrecen un conocimiento de la realidad con una estructura particular, diferente de otros sistemas simbólicos como el lenguaje o las matemáticas. Su aprendizaje depende de varios factores, desde la tendencia innata a la simplificación, al desarrollo integral del individuo, la cultura, las destrezas que se cultiven o incluso la motivación. Para favorecer algunos de estos factores, la aportación del arte es imprescindible.

Aunque existe un desarrollo evolutivo por etapas, los autores opinan que éstas no están marcadas, que son muchas y diferentes según los individuos y que, a veces, se pueden producir saltos. La finalidad de estas etapas no es necesariamente el dominio del dibujo realista, ésta es sólo una opción. Toda creación está basada en un conocimiento o experiencia anterior, por lo que conocer otros modos de construir ayuda a una evolución más rápida. La creatividad no se ve limitada por este motivo, sino más bien al contrario, ya que la ausencia de conocimiento de otros modos de formar imágenes provoca una predictibilidad en las creaciones.

Compartimos con los autores la idea de que lo crucial no es que los alumnos copien las obras de los artistas, sino que aprendan del proceso seguido por ellos para, posteriormente, llegar a construcciones más personales. Precisamente por ello disentimos de algunas propuestas didácticas que han llevado a cabo.

Consideramos que algunas actividades están faltas de una reflexión deconstructiva que asocie el modo en que el artista construye una imagen con un modo muy circunstancial de entender el mundo. Así, por ejemplo, al tomar a Perugino como referencia para entender la perspectiva, no se ofrece un debate sobre la implicación ideológica que supone el punto de vista único, o su relación con la fotografía y elección del encuadre como fragmentación de la realidad.

En ocasiones, las actividades propuestas siguen muy literalmente los estilos de los autores. Aunque se defiende que esto aumenta el repertorio gráfico del alumnado, consideramos que la influencia visual ya es suficiente y que si los ejercicios incidieran más en el proceso de indagación que en el estilo, el aprendizaje podría llevar a resultados más individualizados.

A veces no se ve una relación directa de lo aprendido con circunstancias particulares del alumno, de manera que éste pueda observar una aplicación a su entorno próximo, pues se incide más en desarrollar destrezas que en proporcionar una reflexión constructiva. Nuestra apuesta por el arte contemporáneo, aunque no excluye las referencias a otras épocas, se basa precisamente en que los temas y los procesos de creación de los artistas contemporáneos están más cercanos al mundo del alumnado.

III.2. Objetivos del proyecto didáctico

Una vez argumentada la importancia del arte contemporáneo en la educación secundaria y analizada su situación, nuestro objetivo principal es diseñar un método pedagógico idóneo para propiciar este acercamiento.

Los proyectos educativos organizados de manera extraordinaria, como visitas a exposiciones o proyectos de centro puntuales, nunca llegan a la totalidad del alumnado ni crean hábitos. Requieren, además, un mayor esfuerzo del profesorado y mejores medios de los habituales. Consideramos más efectivo diseñar una aportación del arte contemporáneo al curriculum de una manera continuada. Para ello pretendemos revisar los objetivos y contenidos de la asignatura de E.P.V., que es la única obligatoria en los cursos 1º, 2º y 3º de E.S.O. impartida por profesionales de la expresión plástica, y proponer una serie de relaciones de estos objetivos con el arte.

En primer lugar analizaremos los objetivos y contenidos de manera general, para establecer la relación con el arte contemporáneo de una manera global. En el desarrollo de las unidades temáticas, trataremos los objetivos de manera secuenciada.

Los diseños curriculares propuestos por la LOGSE se organizan en grupos de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Nuestra intención no es sólo añadir unos objetivos complementarios, sino hacer ver que el arte es la base y referencia de la asignatura, por lo que debe existir una identificación entre los objetivos de la asignatura y los del arte.

Objetivos conceptuales

Los contenidos de la asignatura de educación plástica y visual están centrados en el conocimiento de la imagen de una forma global, incluyendo tanto la comprensión de las imágenes naturales como creadas y dentro de las creadas, con todo tipo de función. El arte en sí constituye sólo un apartado dentro del mundo de las imágenes creadas, pero los conceptos que en él se debaten afectan a la totalidad de las imágenes que un individuo pueda ver, nada escapa a su naturaleza. Las características formales, el lenguaje visual, la percepción del entorno, la estética en el diseño, la iconografía, etcétera, tienen siempre una referencia en el arte. Cualquier profesional de la imagen, lo debe ser también en arte contemporáneo. Los objetivos conceptuales de esta asignatura no difieren, por tanto, de los contenidos tratados por el arte contemporáneo.

Objetivos procedimentales

La asignatura de Educación Plástica y visual es, quizás, la más centrada en objetivos procedimentales. Todos los procedimientos de fabricación de imágenes son también procedimientos artísticos, lo cual nos lleva a identificar prácticamente los objetivos procedimentales de esta asignatura con ellos. El arte es, además, una parcela del conocimiento humano que utiliza el procedimiento como expresión y reflexión, unificando los fines y los medios. La avalancha de nuevas tecnologías en el mundo de la imagen no puede ser asimilada sin una reflexión, que siempre nos puede ser facilitada por la visión de los artistas.

Objetivos actitudinales

Son los objetivos actitudinales los que más se van a tratar en nuestro proyecto, ya que la carencia más importante que encontramos en los alumnos de secundaria y en la sociedad en general es el rechazo previo y la actitud negativa hacia lo desconocido que se produce ante la obra de arte actual. Pretendemos que no se sienta extrañeza al enfrentarse a una obra, sino que una actitud abierta y tolerante permita experimentar lo artístico como cercano y utilizar esta experiencia en otras facetas de la vida.

Objetivos generales para acercar el arte contemporáneo

Para llevar a cabo nuestro trabajo, vamos a redactar unos objetivos generales complementarios a los establecidos por la Logse para posteriormente concretarlos por unidades temáticas y desarrollarlos a lo largo de toda la secundaria obligatoria.

Los objetivos están centrados en los que hemos considerado planteamientos que nos permiten acercarnos al arte contemporáneo y que fueron desarrollados en el apartado I.2. Éstos se distribuirán de manera secuenciada a lo largo de los cuatro cursos de secundaria, pero de tal manera que en todos los cursos se traten de uno u otro modo.

El principal objetivo, conforme a nuestra definición de arte¹, sería:

- Entender el arte como un proceso interactivo entre individuo, artista y contexto, que se establece a través de la obra y que permite tanto la emoción como la reflexión, influidas por las inquietudes de un entorno.

Seguido de estos otros seis, relacionados con los seis ejes en los que hemos basado nuestro concepto de arte²:

- Interpretar los distintos valores estéticos, no siempre acordes a los ideales de belleza impuestos por los medios, la tradición o sectores

¹ Apartado “I.1. Una definición de arte como proceso”, p. 12.

² Apartado “I.2. Planteamientos que puedan servir de base a un acercamiento al arte contemporáneo”, p. 20.

de la sociedad, entendiéndolos como representación de ideologías y actitudes que pueden ser decodificadas.

- Valorar la capacidad del arte contemporáneo de expresión emocional y sus posibilidades lúdicas, así como la estimulación del sentimiento estético, pero unidas a una reflexión que permita la interpretación de estas expresiones.
- Entender las obras artísticas como un proceso no cerrado, con valores formales, expresivos y cognitivos puestos en relación con su entorno, sin prejuicios y sin sobrevalorar las técnicas y habilidades.
- Entender el arte como un método de conocimiento que lleva a la reflexión sobre las inquietudes humanas, en el que la construcción de significados se establece a través de la creación, percepción y reflexión sobre las obras y sus procesos.
- Comprender los valores del arte como algo versátil, distinto en diferentes épocas, relacionados con su tiempo, ya que son su reflejo y a la vez influyen en él, pero con la posibilidad de ser apreciados de manera diferente según los individuos y los contextos.
- Experimentar la contemplación y reflexión que aportan las obras artísticas, valorando su carácter innovador como consecuencia de una indagación y un proceso acordes con un contexto.

Con todo esto se podrían alcanzar las siguientes metas sociales:

- Crear un ambiente de respeto y comprensión hacia las obras artísticas actuales, mediante la comprensión de los procesos que las producen.
- Romper el círculo cerrado formado entre mercado, obra de arte y élite cultural, mediante el acercamiento de la obra a la realidad cotidiana.
- Crear una sensibilidad hacia las formas cotidianas creadas, prestando atención e imaginación al diseño de objetos interiores y exteriores y conociendo los mecanismos de poder que se articulan tras las modas.
- Crear una sensibilidad también hacia las formas cotidianas naturales para entender la ecología como una relación del hombre con el medio que lo rodea a través de la sensibilidad estética.
- Permitir una visión pluralista y crítica de la información y la estética percibida por los *mass media*.
- Contribuir en definitiva a la formación de un individuo más tolerante y más informado de su propia sociedad.

III.3. Metodología

Con la LOGSE se amplió la educación obligatoria hasta los dieciséis años, con lo cual nos encontramos ante una doble oportunidad: la de aprovechar la edad de la adolescencia, que es en la que mayormente se forman las inquietudes culturales del individuo, y la de llevar a la totalidad de la población la enseñanza de mano de un especialista. El acercamiento al arte actual no puede ser realizado de manera ocasional o esporádica, sino que debe disponer de tiempo para que la interrelación se produzca y se asimilen las ideas de manera crítica y eficaz. Según Gardner, el arte pertenece al ámbito de uso humano de los símbolos, por ello, dice: "Si se quiere realzar la comprensión (artística) de un individuo, la trayectoria más verosímil es involucrarlo profundamente, durante un período de tiempo significativo, en el dominio simbólico en cuestión, alentarle para que interactúe regularmente con individuos que son un poco más (y no mucho más) sofisticados de lo que él es, y proporcionarle amplias oportunidades para reflexionar sobre su propia comprensión emergente de dominio."¹

La reflexión contextualizada

Hasta muy recientemente la enseñanza del arte se ha basado en el estudio histórico de movimientos y artistas, intentando clasificar estilos, fechas y obras. Con el arte más actual esto es casi imposible por la falta de perspectiva histórica. Además, hoy día se está imponiendo una revisión deconstructiva de toda la historia del arte, tras la crisis del estructuralismo. Siguiendo este presupuesto, la enseñanza del arte debe basarse en el planteamiento de dudas y relaciones entre las obras y su entorno, provocando una *reflexión contextualizada*, formando un entramado de múltiples conexiones al modo propuesto por Efland².

Asimismo, este espíritu de una enseñanza abierta y diversa se observa en algunas nuevas corrientes europeas. En Francia, Gilbert Pelissier³, inspector general de educación, refiriéndose a la didáctica del arte contemporáneo, comenta que "el arte está hecho para turbar, no para dar seguridad", y ésta es la forma de crear un verdadero mestizaje y tolerancia mutua.

Esta metodología contribuye a poner de relevancia la conexión entre la obra de arte y todos los aspectos sociales del individuo. La capacidad integradora del arte es el principal valor del que se puede servir la enseñanza. Eisner nos

¹ GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, p. 42.

² Cap. "I.3.La enseñanza en el arte posmoderno".

³ PELISSIER, G. (1995): "Artes plásticas y cultura mestiza". En *Europeai Artis Amatoris*. Bruselas, p. 5.

comenta que la inteligencia cualitativa, que es la utilizada en la creación artística, "se emplea en el más amplio espectro de actividades de la vida."¹

La educación artística debe contribuir al desarrollo de este tipo de inteligencia, reflejando los procesos que siguen los artistas, fomentando el debate y la interacción con los entornos y las situaciones. Además, promoviendo técnicas multidisciplinares, que permitan distintos tipos de pensamiento y de lenguaje artísticos. Son los procesos los que nuestra educación debe valorar más que la artesanía, el virtuosismo o el producto resultante. Esto último nos llevaría de nuevo a ensalzar la tradición y crear la competencia, cuando lo que se pretende es la valoración de todos los procesos, destacando sus afinidades y sus desigualdades, para crear un ambiente de aceptación y tolerancia.

El principal pilar de nuestra metodología consiste en ampliar el conocimiento y disfrute del arte contemporáneo a través de la experimentación de los procesos, las inquietudes de los artistas y de la emoción e intención de las obras. Para ello no pretendemos que el alumno domine el conocimiento de fechas, autores y títulos, sino que conozca el contexto, los precedentes y, sobre todo, el proceso, y sepa qué debe plantearse y cómo puede captar la obra de arte. De esta forma realizaremos un itinerario por el arte contemporáneo, que nos lleve a comprender las principales claves de éste y procuremos que en todos los cursos se traten de una u otra forma estas claves.

Estableceremos, de todas formas, unas líneas más concretas que puedan adaptarse a los diseños curriculares de la enseñanza secundaria. El primer ciclo puede centrarse más en el Impresionismo, Postimpresionismo y Primeras Vanguardias, mientras que el segundo ciclo puede abarcar a partir de 1945, sin olvidar el acercamiento a la actualidad más cercana. Este reparto no debe ser muy estricto, ya que, repetimos, lo importante será que el alumno participe de las inquietudes que mueven las tendencias artísticas. Las circunstancias particulares de cada centro determinarán la oportunidad de tratar un tema u otro: una exposición en un lugar cercano o un entorno cultural concreto pueden ser determinantes en este sentido.

El concepto de arte previamente desarrollado implica una metodología basada en la crítica y la comprensión de los procesos, relacionando en todo momento los contenidos y los procedimientos de las unidades temáticas con los movimientos artísticos, propiciando una actitud positiva hacia éstos.

La actuación del profesorado para conseguir los objetivos propuestos debe estar fundamentada en todas las circunstancias que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello partiremos de los conceptos y opiniones que el alumno posee acerca del arte contemporáneo y de la idea de arte en general, así como la influencia de la opinión del entorno familiar y social, incidiendo en los seis aspectos ya señalados.

Con los objetivos establecidos, lo más importante es crear un ambiente participativo en el que el debate y la comunicación fluida sean el principal medio de análisis, reflexión y aprehensión de nuevas ideas.

¹ EISNER, E.W. (1995): *Educación la visión artística.*, Barcelona: Paidós, p. 100.

Cada unidad temática del área de EPV se relacionará con movimientos artísticos y artistas determinados que sirvan como referente de la resolución de los contenidos de la unidad y, a la vez, contribuyan a alcanzar los objetivos concretos referentes al acercamiento del arte contemporáneo. De esta forma, la investigación a través de una actividad puede llevar a comprender el proceso que siguió el artista para realizar su obra.

Esta identificación de procesos contribuirá también a mejorar la autoestima, comprobando el alumno cómo puede llegar a conclusiones similares, aunque sea a otro nivel, a las que han alcanzado los artistas. Cada actividad, además, debe ir acompañada de una reflexión crítica de su objetivo y su resultado.

Tendremos en cuenta, de esta forma, unas pautas metodológicas que intentaremos describir a continuación.

La observación y análisis de obras contemporáneas

Para lograr una continua relación es imprescindible la fluidez de imágenes y de aportaciones artísticas. Esto implica una gran variedad de recursos que pueden solucionarse con diapositivas, libros, páginas web y, sobre todo, fotocopias a color. La lámina o reproducción en papel permite una observación individualizada en el momento del proceso en el que el alumno lo necesite.

La aportación de imágenes de forma continuada sin agotar el tiempo de las sesiones o clases puede solucionarse con estas fotocopias a color de modo que permanezcan pinchadas en la pizarra o los tabloneros mientras los alumnos realizan las actividades. Para evitar una excesiva influencia es aconsejable que las obras expuestas no se parezcan formalmente a las actividades propuestas, sino conceptualmente.

Gardner ya defiende esta metodología como una posibilidad: “En mi opinión, es en el decurso del trabajo en sus propios proyectos cuando se debe introducir a los estudiantes de un modo gradual y sensible en los aspectos rotacionales y formales del análisis artístico... en la producción de variaciones sobre un tema, pueden encontrar de interés otras variaciones llevadas a cabo por los artistas maestros.”¹

El momento apropiado de debatir sobre las imágenes dependerá de la unidad temática, pero básicamente se introducirá a la vez que los contenidos del tema y se continuará cuando surjan conflictos al realizar las actividades.

Los criterios de selección de las obras y los autores serán los siguientes:

- Ya que el objetivo principal es el acercamiento a los procesos y no el conocimiento de la Historia del Arte, cuestión que corresponde a otra asignatura, se seleccionarán las obras que mejor se adecúen a los contenidos de la unidad temática y a los objetivos de acercamiento al arte contemporáneo.

¹ GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Ed. Paidós, p. 77.

- Se procurará tratar las inquietudes de los principales movimientos artísticos, pero esto no evitará que algunos autores relevantes no sean tratados. No podemos saturar al alumno de nombres cuando lo que nos interesa es que se identifique con los procesos.
- Los autores seleccionados deben responder a un panorama artístico múltiple y pluralista, sin caer en localismos pero valorando la intervención en él de los autores de nuestro entorno andaluz. De esta forma, intentaremos elegir autores más cercanos cuando muestren inquietudes y propuestas semejantes a las programadas.

Interrogantes acerca de las obras

La mejor forma de comprender una obra es planteando las dudas sin complejos, partiendo de las ideas previas del alumno y elaborando un discurso deconstructivo. La mera descripción de la imagen puede servir de punto de partida para comenzar un debate.

Las imágenes que se aportan en este proyecto se han podido extraer en su mayoría de páginas web oficiales, de museos o instituciones que ofrecen información adicional y permiten imprimir o visualizar en el ordenador. La imagen impresa y “pinchada” en la pizarra suele ser un buen recurso para acudir a ella en el momento necesario dentro del desarrollo de la unidad didáctica.

Las cuestiones deben plantearse según los objetivos propuestos en cada unidad y, sobre todo, según el objetivo preferente relativo al arte contemporáneo. De esta forma unas veces se hará más hincapié en aspectos formales, de cualidades estéticas o de técnicas, otras en los iconográficos o conceptuales y otras en los contextuales o sociales.

Las cuestiones que se planteen deben ser sugeridas por el propio debate, sin llegar a respuestas anticipadas que no enlacen con sus propios interrogantes. A la vez, deben conducir al tratamiento de los objetivos.

En el proyecto propuesto se han elaborado algunas cuestiones que pueden ser interesantes. No son las únicas posibles y algunas son casi respuestas, por lo que no deben realizarse hasta que no hayan brotado del interés del alumnado. Deben entenderse sólo como ideas que pueden resultar útiles, pero las preguntas concretas que debemos hacer serán las que surjan de manera espontánea al hablar sobre las obras mostradas.

Para cumplir nuestros objetivos acerca del debate sobre un contenido general referente al arte contemporáneo, debemos tener presente en todo momento, hacia dónde queremos conducir la conversación, a qué elementos queremos que el alumno preste su atención. Aunque surjan otras dudas y otros temas, no debemos dejar de lado el objetivo marcado.

Sin embargo, lo importante es llegar a las preguntas, no dar las respuestas. Éstas no son únicas, incluso pueden ser contradictorias. Cada alumno como individuo debe elaborar sus opiniones o abrir sus caminos y sus dudas. El

objetivo no es llegar a conclusiones uniformes, sino propiciar estrategias deconstructivas de los discursos que representan las imágenes.

A veces, es importante partir de minirrelatos, para observar cómo los valores cambian al cambiar el entorno. El conocimiento de otras culturas hace que se tengan otras referencias a la hora de juzgar y se dude de las verdades universales o preestablecidas.

Aparte de todas las cuestiones que podamos plantear, lo más importante será siempre el hacer partícipe al alumno de la experiencia artística, del disfrute de la mirada. Según Arnheim¹, "siempre que el debate tiene la clara intención de intensificar la experiencia y la comprensión del arte... tal debate debería arrancar de lo que se puede ver en una obra concreta, vista, de hecho, en el sentido concreto de la expresión que transmite la composición."

Planteamiento de procesos similares a los seguidos por los artistas

Cada unidad temática del área de EPV se relacionará con movimientos artísticos y artistas determinados que sirvan como referente de la resolución de los contenidos de la unidad y, a la vez, contribuyan a alcanzar los objetivos concretos referentes al acercamiento del arte contemporáneo. De esta forma, la investigación a través de una actividad puede llevar a comprender el proceso que siguió el artista para realizar su obra.

La aportación de imágenes debe ser controlada con cautela, pues puede producir efectos negativos. A veces, el alumno copia inconscientemente las ideas ofrecidas. Esto es positivo si ha sabido sintetizarlas con las suyas propias, pero puede ofuscarlo y no saber investigar otros caminos.

Por ello, la actividad planteada nunca debe suponer una copia de las obras, no se trata de reproducir técnicas o soluciones formales, sino de reflexionar sobre las circunstancias que las han producido. Es conveniente que la actividad o proceso que se proponga al alumno difiera formalmente del realizado por el artista y sólo coincida conceptualmente.

El dibujo como método para la comprensión de los procesos artísticos

Será en este momento cuando se destaque la importancia del dibujo como método de reflexión, investigación y análisis. Tanto el dibujo definitivo como los bocetos o pruebas que han llevado hasta ellos son importantes, puesto que la idea se desarrolla a través de un recorrido y no sólo del punto final.

La importancia del boceto es crucial en esta metodología, pues el alumno está acostumbrado a los resultados fáciles y rápidos sin ser consciente del trabajo previo que requiere toda obra plástica. Observar las pruebas, tanteos y correcciones de los artistas antes de crear trabajos definitivos hace comprender y valorar aún más los resultados.

¹ ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós, p. 76.

El dibujo sirve para reflexionar y crear de manera espontánea, por lo que se convierte en la técnica que mejor puede sacar las ideas más internas del individuo. En el programa de la exposición “A través del dibujo” podíamos leer: “El dibujo nos permite, más que ninguna otra disciplina contemporánea, el acceso directo al universo particular de cada artista”¹.

El dibujo puede constituir tanto un proyecto como la obra en sí misma. Para el alumno, además se hace imprescindible como técnica más accesible y como método de estudio. Así, cuando en una actividad se requiera una técnica pictórica, el alumno, previamente, deberá realizar un dibujo. La tendencia habitual será la de elaborar las ideas sin concretarlas en notas, pero el hábito del dibujo le demostrará cómo es necesario todo un proceso previo a la realización de cualquier obra y cómo, si en este proceso están contenidas las ideas claves, su valor puede ser semejante al de la obra definitiva.

Es importante romper algunos mitos para que el alumno se sienta desinhibido ante las diversas técnicas. Generalmente pretenderá analizar la realidad de forma mimética y se frustrará si no es habilidoso. El dibujo debe ofrecerse como una disciplina de múltiples posibilidades, como muy individual y fragmentaria, de manera que todo lo que sea expresión sincera sea válido. Esto requiere un esfuerzo reflexivo que debe ser guiado por el profesor. Un exceso de celo en la habilidad y dominio de proporciones y utensilios puede provocar el olvido del fin último del dibujo, que es el de hacer visibles las ideas. En este sentido, nos comenta Arnheim²: “En una clase de dibujo corporal, por ejemplo, la elocuente expresión del cuerpo del modelo inmovilizado en una postura concreta enmudece con suma facilidad cuando el instructor se limita a discutir la medida, la exactitud, la proporción o la anatomía, como si el ejercicio consistiese en producir un duplicado físico del modelo. En lugar de esto, debería pedirse al alumno que se fijara en la expresión concreta que ven materializada en la postura y el gesto concreto del modelo -un porte orgulloso, una tensión agresiva, un abandono perezoso- y que descubriesen qué formas son las que transmiten la actitud observada.

Cada método dibujístico implica un modo de ver la realidad y por tanto, de pensar... ”Con demasiada frecuencia, la perspectiva se presenta como un conjunto aislado de trucos. Nunca se prueba a introducirla con una discusión sobre por qué se decide crear una sensación de profundidad y sobre las diversas formas de obtenerla.”³

La reflexión *a posteriori* sobre la propia obra.

La verdadera asimilación de los objetivos propuestos sólo es posible si el alumno es consciente de lo aprendido y sabe hablar sobre ello. Por tanto, toda actividad debe ir acompañada de un comentario que reflexione sobre el proceso llevado a cabo, sobre los resultados y sobre la aplicación de los contenidos de cada unidad.

¹ QUERALT, R. (1995): “Un dibujo de la exposición”: *A través del dibujo*, Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, p. 15.

² ARNHEIM, R. (1989): *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós, pp. 40-41.

³ *Ibidem*, p. 41.

El alumno debe adquirir estrategias deconstructivas tanto para aplicarlas a las obras de los artistas propuestos, como a las suyas propias. El modo de construir artístico está muy basado en la intuición, por lo que muchas actividades pueden realizarse de manera espontánea, pero una vez finalizadas o en una parada del proceso creativo, podemos empezar a sugerir ¿por qué? También podemos investigar si los hallazgos de la actividad se repiten en compañeros, en artistas o en nuestro entorno y qué relaciones se pueden establecer con otras actividades o experiencias de la vida cotidiana.

Es muy habitual que un alumno se plantee, a esta edad, si tiene alguna utilidad lo realizado. Podemos hacerle ver que la utilidad está en la experiencia que adquiera y en su asimilación como algo propio. Si la actividad y los contenidos no se ponen en relación con su realidad cercana, el aprendizaje no pasará de ser anecdótico.

La capacidad crítica dependerá de la adquisición de estas estrategias. El alumno sabrá discernir y tomar decisiones sobre su propio trabajo cuando sea capaz de interpretarlo y de establecer relaciones con significados.

III.4. El apoyo de visitas a exposiciones de arte contemporáneo

Las actividades extraescolares pueden ser un gran estímulo para contribuir a cumplir los objetivos marcados. El encuentro con imágenes artísticas fuera del contexto de la clase hace que se intensifique la experiencia, pues el alumno está más predispuesto a la sorpresa.

Las visitas dependerán de las circunstancias, pero es importante dar a conocer las instituciones y entidades más cercanas al arte contemporáneo, así como estudios de artistas o talleres. Puede ser el momento de hacer distinguir entre Centro de Arte, sala de exposiciones y galería de arte.

También es interesante visitar los lugares de trabajo de los artistas, sus talleres o sus laboratorios, o bien, invitarlos para que hablen de su obra en el aula.

En el grupo *idac*¹ elaboramos una guía para una posible visita a una exposición de arte contemporáneo:

Antes de la visita a la exposición

Es importante contextualizar la muestra para que el visitante extraiga conclusiones significativas del substrato plástico, simbólico y estilístico de la obra que se pretende analizar, interrelacionar con anteriores movimientos artísticos, de su época y también influencias en posteriores si los hubiere; contexto cultural, social, filosófico o/y científico que motivaron tales actitudes artísticas. Las cuestiones a abordar serían:

- Entorno histórico y social del autor / autores; circunstancias relevantes para comprender la muestra.
- Entorno artístico
- Datos relevantes sobre el autor / autores: vida, estilo, etc.
- Análisis en profundidad de obras significativas de la exposición.
- Conceptos relevantes para interpretar el arte contemporáneo.

En la enseñanza, los alumnos pueden ser puestos al día acerca del contexto de la exposición formando parte del trabajo en el aula. Para todo ello es posible ponerse de acuerdo con otras asignaturas y desarrollar una unidad didáctica interdisciplinar de una semana, procurando siempre insertarla de una forma dinámica dentro del currículo del alumno, es decir,

¹ Iniciativas didácticas de arte contemporáneo, curso 00-01, grupo de trabajo del Centro de profesores de Sevilla.

interrelacionando esta materia lo más posible con el resto de la asignatura y haciéndola simultánea con las demás asignaturas para hacerla más integradora.

Es recomendable poner los conceptos en conexión con el contexto del alumno de manera que pueda asimilar las posibles repercusiones y pueda inferir sus propias conclusiones

El proceso de puesta a punto puede contemplar las siguientes fases:

- Detección de ideas previas: conocimientos, creencias, criterios, opiniones, valores, etc., realizada en forma de preguntas directas o en debates según se crea conveniente. Es importante que salgan a la luz determinados prejuicios originarios del entorno adverso hacia el arte contemporáneo en que vivimos. Entre estos prejuicios hay algunos muy claros:

- Tiene más mérito lo que es realista porque es más difícil de hacer.
- Cuanto más complicado es de hacer lo que veo, más bueno y valioso es.
- El arte de verdad es el arte que se hace con pintura, escultura, grabado, etc. Los *ready-mades*, *ensamblages*, etc. son tonterías.
- El que hace estas cosas me está tomando el pelo.
- La belleza y el valor del arte residen en que es algo hecho a mano.
- Yo no entiendo esto ni lo podré entender jamás.
- Esto lo hace un niño chico.
- El valor del arte es que sea bello.
- Para que algo tenga interés tiene que parecerse a algo.

El conflicto cognitivo que se produce en toda esta primera fase es aprovechable para que el visitante encuentre sus propias respuestas, que no necesariamente tienen porqué coincidir con el esperado contenido conceptual programado, animando así a una actitud divergente en los análisis y conclusiones que instintivamente se propicia. El contraste entre sus opiniones y las conclusiones programadas y previstas producen una comprensión significativa.

- Material audiovisual: vídeo educativo, reportaje o película, que permitan visionar, comentar, lanzar cuestiones, tomar notas, sacar conclusiones individualizadas. Es interesante en esta fase no abrumar con datos o imágenes al visitante, más bien se trataría de abrirle la curiosidad, eligiendo previamente la parte del material apropiado para el caso, a la vez que se le pone en situación haciendo comentarios y preguntas que fomenten la indagación sobre el tema.

- Charla de introducción o clase magistral, si se considera apropiada para la reflexión sobre datos conceptuales, procedimentales o actitudinales, o bien para marcar comentarios sobre contenidos u objetivos, no es necesario que sea muy exhaustiva, haciéndola en lo posible coparticipativa con preguntas dentro de la dinámica del conflicto cognitivo.

La charla de introducción puede estar insertada en el trabajo del aula en los niveles educativos. Si la programación está adaptada y tiene ya contenidos

relevantes de arte contemporáneo, la exposición puede encaminarse a relacionar lo que el alumno va a visitar con lo que ha aprendido.

- Trabajo en grupo, destinado a la enseñanza, donde se manejen conceptos de forma dinámica, permitiendo que se confronten en un ambiente distendido propuestas cortas para un posterior debate o puesta en escena.

Los contenidos más apropiados para una primera aproximación podrían ser los siguientes:

- La representación en la contemporaneidad: figuración y abstracción. Figuración no imitativa.
- La obra de arte como un vehículo de comunicación. Es importante ver cómo están hechas las cosas, pero aún es más importante ver qué quieren decir.
- El artista contemporáneo como una persona que comenta cosas o plantea preguntas a partir de lo que experimenta personalmente; es necesario escuchar atentamente lo que nos quiere decir e intentar comprender por qué se expresa así.
- Conceptos de valor y precio. La poca importancia de la dificultad técnica a la hora de juzgar una obra. La no necesidad de la belleza como valor de la obra. El valor de lo original, lo personal y lo auténtico.

Durante la visita a la exposición

Los objetivos de la visita deben ir encaminados a que el visitante mantenga una actitud por un lado receptiva y por otro activa. La metodología utilizada debe buscar el propio descubrimiento del visitante a partir del planteamiento de cuestiones. Estas deben seguir los diferentes enfoques antes propuestos: formal, conceptual o contextual

Se puede profundizar en el análisis formal si se trata de pinturas:

- ¿Qué tipo de espacio te parece que hay en estos cuadros?
- ¿Qué gamas cromáticas encuentras predominantemente?
- ¿Qué técnica crees que utiliza para desarrollar esos matices?
- ¿Qué colores complementarios predominan en la obra?
- ¿Qué relación de contrastes observas?
- ¿Qué predomina: la mancha o la línea?
- ¿Qué texturas descubres en el tratamiento de la superficie?
- ¿La atmósfera es física, formal o más bien psicológica, simbólica?
- Descubre el tratamiento técnico, ¿te parece apropiado para expresar lo que crees que expresa el artista con su obra?
- ¿Qué tipo de composición predomina? Dibuja sus líneas maestras.

Pueden ir dirigidas a un análisis conceptual:

- ¿Qué significa para ti...?
- ¿Por qué te parece...?
- ¿Qué te sugiere...?
- ¿El color, la luz, los objetos, la atmósfera, te evocan algún estado de ánimo, alguna sensación, alguna idea?

¿Te recuerda a algo, te invita a pensar en algo?
¿Qué te gustaría cambiar de la obra?
¿Qué música, qué ritmo le pondrías a la obra?
¿Después de cambiar algo, crees que podría cambiar para ti el significado, el sentido, la estética de la obra?

Pueden analizar el contexto:

¿Crees que esta obra se podría haber realizado en otra época?
¿Ves alguna relación ente la obra y la vida del artista que la creó?

Podemos contemplar diferentes opciones según sea la visita, guiada o no, dirigida a un nivel u otro.

Visita guiada

La interacción entre el guía y los visitantes debe ser constante en toda la visita, buscando la reflexión y el aprendizaje significativo a través de preguntas y de la aportación secuenciada de la información. La charla debe ser amena, interesante y divertida, ejemplificando cuanto sea posible para tomar el pulso más de cerca al visitante. Es positivo dejar que ellos vayan haciendo preguntas y planteando objeciones, de manera que podamos contestarles y desmontarles prejuicios, satisfacer su curiosidad o impartirles conocimientos relevantes. Pueden aportarse materiales comparativos ajenos a la exposición o proponerles juegos que indaguen aspectos de la muestra, destacando así el elemento sorpresa.

Visita sin guía.

El visitante puede disponer de un material que le ayude a seguir la exposición. Éste puede centrarse en los enfoques comentados y seguir la misma metodología: el planteamiento de cuestiones que permitan analizar, relacionar, comparar y deducir las propias conclusiones.

Visitas de alumnos.

1. Si el alumno ya tiene conocimientos previos sobre arte contemporáneo, la exposición puede servirle de refuerzo. Se seleccionarán entonces aquellos contenidos que estén relacionados con el currículum, realizando un guión con ellos y pidiendo a los alumnos que trabajen sobre ese guión. A partir de estas indicaciones se desarrollará un posterior trabajo, que puede ser completado con un debate en clase o un trabajo de creación. El guión puede centrarse en una serie de obras concretas, en el conjunto de lo expuesto o realizando agrupaciones según característica específica.

2. Si el alumno no tiene demasiados conocimientos previos, el planteamiento del material debe guiarlo hacia las cuestiones que llamen su atención. Por ejemplo: ¿por qué no se parecen las cosas a nada? ¿Por qué tal obra está hecha con basura? ¿Por qué el objeto es una rueda de bicicleta?. Una vez en clase, las respuestas recogidas servirían para un debate que suscitase el proceso de enseñanza correspondiente. Siguiendo esta metodología, sería recomendable no dar demasiados conocimientos previos a la exposición,

para que la propia curiosidad de los alumnos sea el motor del proceso de aprendizaje.

3. La exposición puede ser el punto de partida para un trabajo de investigación en la biblioteca. El alumno puede contrastar lo que piensa sobre lo que ha visto y lo que ponen los libros.

Después de la exposición

Acompañando el material de guía de la exposición o como propuesta complementaria es importante el planteamiento de actividades de práctica artística que permitan una reflexión *a posteriori*, y den al visitante la oportunidad de manifestar su sensibilidad, creatividad y estética en el contexto de la exposición. Será importante tener en cuenta el nivel y la experiencia del visitante con este tipo de trabajos. No se recomienda frustrarlo con cuestiones demasiado complejas para su análisis, sino que disfrute de una experiencia positiva y lúdica.

Se podrán proponer puestas en común de la experiencia, realizando debates, contrastando opiniones, sacando conclusiones individualizadas, seleccionando y destacando conceptos y finalmente definiendo mapas conceptuales. Asimismo, se pueden realizar exposiciones de los trabajos.

Los contenidos de la exposición pueden seguir siendo desarrollados dentro del currículum de los alumnos si éstos pueden incardinarse en las programaciones.

III.5. Aportación a la educación de temas transversales

La tolerancia hacia el arte contemporáneo fomenta una actitud tolerante generalizada. El hecho de descubrir la valía de planteamientos rechazados *a priori* hace ver al alumno que una misma realidad tiene distintos puntos de vista y que todos ellos pueden ser válidos. El acercamiento al arte contemporáneo puede ser considerado ya en sí mismo un tema transversal, ya que la formación artística, tal y como hemos expuesto anteriormente, es imprescindible en la formación completa del individuo.

El análisis de las obras contemporáneas puede además favorecer el tratamiento de otros temas:

- El multiculturalismo es, incluso, un movimiento artístico, producido por el intenso intercambio de culturas que se da en la actualidad. El arte es siempre reflejo de su época pero es, además, un crítico de los acontecimientos. Cualquier obra de arte actual puede llevarnos a un debate de tolerancia y respeto de otras culturas, así como a la observación de realidades distintas a las de nuestro entorno.
- El sexismo es también un tema tratado como protagonista en numerosas obras actuales, algunas abiertamente feministas, otras de manera más solapada. Cualquiera de ellas planteará también el debate sobre las desigualdades sociales, los roles asignados por la tradición y la posibilidad de cambiar los aspectos negativos.
- El tratamiento de los materiales, su correcto uso y reciclaje no es sólo un objetivo de la asignatura, sino que es un tema tratado directamente por algunas obras artísticas, comprometidas con el respeto al medio ambiente o críticas con los malos hábitos de la sociedad de consumo.
- El conocimiento del entorno y su respeto está propiciado expresamente por algunas actividades propuestas, así como por algunos movimientos artísticos tratados. El *land art* y, más concretamente, el *ecological art* tratan las relaciones entre el hombre y el paisaje, haciendo ver algunos usos que pueden pasar desapercibidos.

El arte no es necesariamente un defensor de los valores sociales en los que pretendemos educar a los alumnos, sino que, a veces, se convierte en lo contrario. Pero también este aspecto es importante hacerlo ver.

Algunas manifestaciones artísticas han servido para apoyar poderes fascistas e intolerantes. El mercado también apoya determinadas culturas en detrimento de otras y lo soez y maleducado es tema de muchas obras

actuales. La relación entre arte y valores morales siempre ha sido irregular, con defensores del arte como educador y lo contrario.

Consideramos que todo depende del uso que se le dé. El arte refleja la sociedad en lo bueno y en lo malo, puede ser crítico y adulator. Pero esto mismo puede ser lo más interesante educativamente, pues nos proporciona un debate abierto y libre, sin tapujos y sin coacciones. Así, en el aula, el alumno puede llegar a sus propias conclusiones o a sus propios interrogantes que, con el tiempo irá resolviendo e irán conformando su personalidad.

III.6. Análisis de las ideas previas del alumnado.

En el momento de idear este proyecto de acercamiento al arte contemporáneo, nos dejamos llevar por una impresión basada en múltiples datos no registrados. La constancia de la falta de entendimiento entre el arte contemporáneo y el alumnado está basada en observaciones de sus opiniones y de sus reacciones ante obras actuales o del pasado siglo.

En un artículo de una revista educativa, hablando de lo que el alumno considera una obra de arte, comentábamos¹: “Podríamos señalar algunas características que esperamos en esas obras de Arte “tradicional” y que para la mayoría de las personas constituyen la “garantía” de artísticidad en el objeto que contemplan:

- Parecido de la representación con la realidad (grado de figuración alto, cercanía a la mimesis)
- Belleza (semejante a los cánones tradicionales)
- Dificultad para realizarla y/o necesidad de mucho tiempo (virtuosismo técnico)
- Está realizado en un material espléndido (madera, alabastro, plata, bordado en oro...)
- Se puede asimilar a obras “de toda la vida” (imaginería sevillana, platería cordobesa, cerámica granadina.). Forma tradicional
- Temáticas “tradicionales” (costumbrismo, obras de culto, ornamentación barroca...)
- Está hecho “a mano”, con técnicas que tradicionalmente han sido artísticas
- etc.”

Basándonos en estas apreciaciones, elaboramos este proyecto que hace hincapié en los aspectos sobre los que los prejuicios son mayores, y que hemos identificado con seis ejes de debate sobre el concepto de arte². Estos son los referentes a las cualidades estéticas, la expresividad, los procedimientos, el concepto, el contexto y la indagación.

Con el objetivo de dar una mayor fiabilidad a nuestras apreciaciones, hemos realizado un sondeo a los alumnos en el que les hemos preguntado sobre estas seis cuestiones, además de otras relacionadas con su concepto de arte contemporáneo.

¹ ARREGUI PRADAS, R. y AZNÁREZ LÓPEZ, J.P.(2003): “¿Por qué podemos -y debemos- enseñar arte contemporáneo?” En *Perspectiva Cep*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

² Capítulo “I.1. Una definición de arte como proceso”, p. 12.

Para tener constancia de si se produce algún cambio en su modo de entender el arte, hemos repetido el sondeo a final de curso, tras la aplicación en el aula del proyecto.

Desarrollaremos los resultados obtenidos con posterioridad al análisis de los sondeos.

IV. APLICACIÓN DEL PROYECTO A UN CURRÍCULUM TIPO

IV. 1. Diseño del proyecto didáctico

Basándonos en las tendencias y planteamientos expuestos en el apartado I.2¹, realizaremos un cuadro de doble entrada por cada curso, en el que se relacione cada unidad temática con un contenido de arte contemporáneo de los seis señalados como fundamentales, de manera que al finalizar cada curso de secundaria, todo alumno, aunque no haya tocado todos los movimientos artísticos, al menos haya tratado todos los conceptos que se han considerado claves para entender el arte contemporáneo. Deslindar un concepto de otro no es fácil, ni tampoco deseable, ya que son aspectos muy relacionados. Por ello, estas tablas sólo deben constituir una guía para no olvidar lo esencial y diversificar los debates, pero no para sólo dedicarse a lo marcado de una manera estricta. También con la intención de tratar la mayoría de los movimientos artísticos del siglo XX, se van a exponer éstos en otro cuadro relacionándolos con los cursos en los que se van a debatir.

Según los contenidos de cada unidad, escogeremos unos autores y unas obras determinadas que nos ayuden a exponer el tema diseñado en el curriculum y a desarrollar las actividades. Estos autores también aparecerán en cuadros de doble entrada que relacionan cada movimiento artístico con una unidad temática.

Expondremos a continuación la relación existente entre el contenido de la unidad temática y las obras escogidas, junto a la metodología más adecuada para conseguir tanto los objetivos propios de esta unidad como los establecidos en este proyecto.

El diseño curricular en el que nos hemos basado es el propuesto por el Centro de Profesores de Sevilla y coordinado por Manuel Algeciras², por ser uno de los de mayor difusión entre el profesorado en el momento en el que se lleva a cabo y estar ampliamente documentado. No se han desarrollado todos los temas sino sólo los que se han llevado a la práctica y, en concreto, el tema “El análisis de los valores artísticos y estéticos en la imagen y en las obras de arte” se ha obviado por considerar que no debe constituir una unidad temática independiente, ya que forma parte de los objetivos del

¹Apartado “I.2. Planteamientos que puedan servir de base a un acercamiento al arte contemporáneo”, p. 20.

² ALGECIRAS CABELLO, M. (Coord.) (1995): *Educación Plástica y visual. Una propuesta temática y pedagógica*, Sevilla: CEP.

proyecto que, de manera transversal, recorren todo el currículum.

Diseño de las unidades temáticas de E.P.V.

Cada unidad temática elegida para desarrollar un eje de acercamiento al arte contemporáneo será planteada según el esquema siguiente:

- Relación entre los objetivos de la unidad y las obras, autores o movimientos artísticos escogidos.
- Objetivo preferente relativo al concepto de arte contemporáneo.
- Análisis de la metodología y de las actividades propuestas.
- Propuesta de obras concretas.
- Cuestiones para un debate.
- Actividades realizadas por los alumnos.

Relación con los ejes del arte contemporáneo.

Con la intención de secuenciar el contenido de los debates que queremos desarrollar en el aula, vamos a diseñar unas tablas que nos sirvan de esquema a seguir.

Los seis planteamientos o ejes relacionados con el arte contemporáneo que hemos marcado como objetivos generales de este método educativo van a estar situados en la parte superior de las tablas en forma de fila.

Las unidades temáticas que van a ser diseñadas y desarrolladas se encuentran a la izquierda de la tabla en forma de columna.

Las correspondencias de cada unidad temática con cada objetivo marcado aparecen como una intersección coloreada de manera diferente al resto de la tabla.

1º E.S.O.	BELLEZA	EXPRESIÓN	PROCESO	CONCEPTO	CONTEXTO	INDAGACIÓN
COM. VISUAL						
PERCEPCIÓN						
FORMA						
TAMAÑO						
LUZ-COLOR						
SINTAXIS						
IMAGEN SECUENCIADA						

2º E.S.O.	BELLEZA	EXPRESIÓN	PROCESO	CONCEPTO	CONTEXTO	INDAGACIÓN
COM. VISUAL						
FORMA						
LUZ-COLOR						
TEXTURAS						
SINTAXIS						
FOTOGRAFÍA						

3º E.S.O.	BELLEZA	EXPRESIÓN	PROCESO	CONCEPTO	CONTEXTO	INDAGACIÓN
COM. VISUAL						
FORMA						
LUZ-COLOR						
SINTAXIS						
FOTOGRAFÍA						
PUBLICIDAD						

4º E.S.O.	BELLEZA	EXPRESIÓN	PROCESO	CONCEPTO	CONTEXTO	INDAGACIÓN
COM. VISUAL						
PERCEPCIÓN						
FORMA						
TAMAÑO						
LUZ-COLOR						
TEXTURAS						
SINTAXIS						
FOTOGRAFÍA						
IMAGEN EN MOVIMIENTO						

Selección de autores, obras y tendencias artísticas contemporáneas

Para configurar unas líneas de consulta generales que nos ayuden a controlar los movimientos artísticos tratados en cada momento, realizaremos otros dos cuadros de doble entrada:

En la primera tabla que exponemos a continuación, aparecen en columna todos los movimientos artísticos nombrados en el apartado 1.2 y en fila, los cuatro cursos de secundaria. La intersección coloreada indica qué movimiento se trata en cada curso, con lo que nos aseguramos haberlos tocado todos a lo largo de la secundaria.

Aunque muchos autores son difíciles de clasificar como pertenecientes a uno u otro movimiento artístico, hemos intentado resumir lo más posible para no complicar los cuadros en exceso. Así por ejemplo, hemos considerado a Christo un artista perteneciente al *land art*, a Rauschemberg un artista *pop*, o a Beuys, un conceptual, por nombrar algunos casos. Nuestro objetivo es realizar una guía muy aproximada que nos ayude a tener un control y a no olvidar artistas esenciales. Y en ningún caso se pretende seguir una historia del arte rigurosa.

Al observar la tabla, comprobamos una aglomeración de color en la parte inferior derecha, lo cual indica dos cosas: por un lado, que en el curso cuarto se tratan más movimientos artísticos y los más posteriores en el tiempo, ya que es el curso con mayor cupo horario; y por otro lado, que los movimientos más recientes se intentan tratar en todos los cursos.

Las siguientes tablas corresponden a cada curso. En ellas aparecen las unidades didácticas por un lado y los anteriores movimientos artísticos por otro, indicándose, en cada intersección, los autores elegidos.

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Impresionismo				
Posimpresionismo				
Expresionismo				
Futurismo				
Fauvismo				
Cubismo				
Neoplasticismo				
Dadaísmo				
Surrealismo				
Abstracción geométrica				
Informalismo				
Pop				
Op, cinético				
Land art				
Conceptual				
Minimal				
Postmodernidad				

UNIDADES TEMÁTICAS 1º E.S.O.	Comunicación visual	Percepción	Forma	Tamaño	Luz-color	Sintaxis	Imagen secuenciada
Postimpresionismo	Van Gogh	Gauguin	Seurat Cézanne				
Expresionismo			Kandinsky	Giacometti		Klee	
Cubismo					Picasso		
Pop			Gordillo	Bacon			Lichtenstein
Op, Cinético		Escher					
Postmodernismo	Kiefer Baselitz			Botero			

UNIDADES TEMÁTICAS 2º E.S.O.	Comunicación visual	Forma	Texturas	Luz-color	Sintaxis	Fotografía
Impresionismo	Monet					
Fauves				Matisse		
Cubismo			Juan Gris			
Neoplasticismo		Mondrian				
Dadaísmo			Schwitters			
Surrealismo					Miró Calder	
Informalismo			Rivera			
Pop	Warhol Rauschemberg					
Op, Cinético					Vasarely	
Postmodernismo	Salle Polke					Ouka Lele

UNIDADES TEMÁTICAS 3º E.S.O.	Comunicación visual	Forma	Luz-color	Sintaxis	Fotografía	Publicidad
Impresionismo		Rodin				
Postimpresionismo		Maillol M. Hugué				
Fauves		Matisse				
Futurismo			Delaunay		Balla	
Cubismo		Brancusi Archipenko Gargallo J. González				
Expresionismo	Kandinsky			Munch		
Neoplasticismo					Moholy- Nagy	
Dadaísmo	Duchamp					
Surrealismo		Dalí			Man Ray	
Informalismo			Rothko			
Abstracción Geométrica		Barbadillo				
Pop						Rauschemberg César Rottella
Minimal			Dan Flavin			
Postmodernismo			Soledad Sevilla			

UNIDADES TEMÁTICAS 4º E.S.O.	Comunicación	Percepción	Forma	Tamaño	Luz-color	Textura	Sintaxis	Fotografía	Animación Cine Video
Expresionismo					Marc Macke Münter				
Cubismo			Le Corbusier			Picasso			
Informalismo						Pollock Tápies			
Abstracción geométrica.					Albers Stella Nolland				
Pop			Raus- chemberg	Oldenburg					
Op, Cinético							Soto Agam Schöfer Le Parc Riley		
Land				Christo Oppenhei m Smithson					
Conceptual	Beuys	Kosuth				Gober Beuys		A. Rainer	Bill Viola
Minimal					M. Louis		Sol Le Witt		
Postmodernismo			Broto			Barceló	P. Villalta Sicilia Lacomba	Cindy Sherman	Nauman N.J. Paik

IV.2. Unidades temáticas¹

El arte como forma estética

La belleza o agrado de los sentidos que produce una obra de arte es un valor muy ambiguo y variable según las culturas, la formación o las apetencias más subjetivas. Como ya hemos comentado anteriormente², toda obra necesita de una forma para ser percibida, pero la importancia concedida a sus características con respecto a otros aspectos como el concepto que la concibe o la emoción que provoca es algo muy relativo.

Hemos destacado que una determinada forma y cómo se ha realizado, responden a un modo de interpretación y de pensamiento, a una concepción del mundo y ésta es la clave que debemos hacer que descubra el alumnado.

He aquí las unidades temáticas y autores elegidos para proporcionar el debate sobre estos temas en el aula:

- En primer curso se ha elegido el tema “Tamaño”, para tratar la belleza relacionada con la proporción humana, la relatividad de lo que consideramos hermoso en el cuerpo y los modos de concebir la vida que subyacen a cada representación.
- En segundo curso el tema es la “Textura”, escogido para hacer ver que la apreciación estética de los materiales es un logro plástico del arte contemporáneo.
- En tercer curso, la belleza se plantea desde el mundo de la “Publicidad”, para debatir sobre los ideales estéticos que nos ofrecen los medios con intenciones comerciales.
- En cuarto curso, con el tema “Color”, podemos ahondar en la relación del placer estético con los valores plásticos y en la implicación de nuestra experiencia y nuestras concepciones previas con el disfrute de nuestras percepciones.

¹ Las unidades temáticas desarrolladas, con los autores elegidos, las imágenes de sus obras y las cuestiones propuestas, así como algunas actividades realizadas por los alumnos, aparecen en el Anexo I.

² Capítulo I.2. , apartado “El arte como forma estética”, p. 23.

La expresión emocional

La autoexpresión o manifestación de lo más subjetivo y emocional de la persona se convierte en uno de los valores más destacables en algunas obras de arte del siglo XX. Como ya anotamos¹ al hablar de su desarrollo, partiendo de Van Gogh, el gestualismo y el arrojío de la materia espontáneo o informal practicado por muchos otros artistas serán sintomáticos del individualismo y la búsqueda de las energías más primarias en el ser humano.

La expresión de las propias emociones no suele gozar de muchas oportunidades en la enseñanza reglamentada, por lo que descubrir este valor en las obras de arte y practicarlo puede tener una gran importancia educativa. Sin embargo, la libre manifestación y el gestualismo deben estar argumentados. Los debates sobre los artistas más expresionistas deben hacer ver al alumno que, aunque el componente lúdico es importante, no es éste el objetivo primero. Éste puede ser la reivindicación de la libertad individual, la identificación con la energía del gesto o de la naturaleza o la manifestación de necesidades interiores que los conceptos racionales no satisfacen.

Tampoco debe menospreciarse el valor cognitivo que supone la experiencia estética de la expresión artística. Tanto la percepción de las obras como su realización requieren de un esfuerzo mental que puede ser aprendido y educado y cuya importancia en el desarrollo pleno de la persona es crucial.

Los artistas elegidos para debatir estos temas en el aula se han relacionado con las siguientes unidades temáticas:

- En primer curso se puede tratar este objetivo en dos temas: “Comunicación visual” y “Color”. En el primer caso destacaremos cómo el modo en que una imagen se elabora puede hacer trascender, o no, la individualidad y carácter de quien la realiza. Al tratar el color, se hará ver la relación de las gamas cromáticas con la expresión de emociones y su importancia psicológica.
- En segundo curso, aunque el tema sigue siendo el “Color” puede centrarse más en sus interacciones y su capacidad de encontrar universos lúdicos y personales.
- En tercer curso se ha elegido el tema “Sintaxis”, para analizar cómo el gestualismo pictórico también puede sustentarse en estructuras, con contenidos coherentes con la intención expresiva. Es importante también hacer ver la relación de los contextos históricos con la aparición de los expresionismos.
- En cuarto curso debatiremos la expresión emocional en el tema “Textura”, diferenciando su uso en la obra de arte con tres

¹ Capítulo I.2, apartado “La expresión emocional”, p. 25.

intenciones expresivas: como complemento de la forma, como materia protagonista o por su valor simbólico.

El proceso de creación

A la hora de llevar a cabo su obra, el artista se vale de un método de trabajo que puede consistir en una indagación y una elección de procedimientos para realizarla. Partimos aquí de una concepción de arte como proceso¹, por lo que este aspecto cobra especial relevancia. El proceso de trabajo determinará la ejecución de la obra y el resultado, lo que finalmente llega al espectador, pero este proceso debe entenderse como una interacción de diferentes factores: las concepciones del artista, las características estructurales de la obra, los procedimientos elegidos, el entorno en el que se concibe, etcétera.

Con frecuencia, el alumno da gran importancia al virtuosismo que muestre la obra de arte, sin reparar en estos otros factores. La producción de una obra es fruto de un proceso en el que los procedimientos con los que se realiza constituyen sólo un medio, no un fin en sí mismos.

Tenemos así que el proceso de concepción de la obra y su ejecución están íntimamente ligados y que éste depende en gran parte del primero. Sin quitarle importancia, pues en definitiva es la que determina la apariencia formal, es importante hacer ver al alumno la relatividad de la pericia técnica como valor artístico, dando más importancia al proceso de trabajo como una labor cognoscitiva más compleja.

Para abordar este debate se han elegido los siguientes temas:

- En 1º ESO se ha elegido el tema “Forma”, con el objeto de relacionar la apariencia formal de una obra con el proceso de trabajo que la ha producido. Elementos simples de la imagen pueden ser analizados por separado para deconstruir su génesis y sus posibles significaciones.
- En 2º ESO, la unidad temática “Comunicación visual” puede tratar cómo las imágenes son fruto de unas concepciones previas que han determinado su estructura y modo de llegar al espectador.
- En 3º ESO escogemos la “Fotografía”, que es un procedimiento que implicó, en sus orígenes, un nuevo modo de ver y entender el mundo.
- En 4º ESO, la unidad temática “Tamaño” puede relacionarse con los procesos de creación que abordan grandes estructuras, planteándose la escala humana, la de los objetos y la de la naturaleza. Así mismo, en la unidad temática “Cine” pueden ofrecerse procesos de creación alternativos a los de las salas comerciales.

¹ Ver capítulo I.1, apartado “Arte como proceso”, p. 14.

El arte como concepto

Los valores expresivos y puramente plásticos han sido tradicionalmente bien aceptados como algo inherente al hecho artístico. Sin embargo, no siempre se ha destacado, y menos en educación, la capacidad de construcción de significados que implica cualquier obra de arte.

En el arte figurativo, la iconografía nos remite a un contenido o narración, mientras que en el arte abstracto, la búsqueda del significado se deriva a veces hacia la apreciación subjetiva de emociones basadas en las relaciones formales. Sin abandonar estos caminos, el verdadero significado de las obras debe plantearse como un debate contextualizado, abierto y susceptible de múltiples interpretaciones.

La construcción del significado es un camino individualizado que, aunque parta de una experiencia estética, debe servir para aprender de ella. Hay artistas más preocupados por los conceptos que otros, pero en definitiva, cualquier obra es un camino abierto para la reflexión. Así que no sólo se han tomado artistas llamados conceptuales, sino que se ha diversificado la selección:

- En el primer curso se ha relacionado este debate con la unidad didáctica "Sintaxis", para intentar hacer ver que las relaciones formales de una imagen y el modo en que se llega a su composición parten de conceptos y, a su vez, pueden llevar a la construcción de otros conceptos.
- En el segundo curso se repite el tema "Sintaxis" pero aplicado a las composiciones más estructuradas o formales, con la intención de relacionar también el orden con modos de pensamiento.
- En tercer curso se ha optado por la unidad didáctica "Color", precisamente por ser un contenido considerado puramente plástico y para tratar la luz y el color también como conceptos.
- En cuarto curso se han elegido dos temas diferentes. En la unidad didáctica "Percepción" se pueden debatir los artistas conceptuales más relacionados con el lenguaje y nuestro modo de procesar las percepciones del entorno. En la unidad "Sintaxis" se vuelve a insistir en la creación de la imagen como un hecho conceptual.

El contexto y la relación del arte con la sociedad

El arte es un producto cultural y por ello está íntimamente ligado al desarrollo de la historia de las civilizaciones. Cualquier obra artística es fruto de unas circunstancias determinadas, tanto históricas como sociales e individuales. Por ello, el análisis de estas circunstancias se convierte, a veces, en el verdadero sentido de la obra.

Por otro lado, la percepción de una determinada obra también depende del contexto. Obras realizadas con una determinada intención adquieren un valor muy distinto en otra ubicación temporal o espacial.

En el arte más reciente podemos observar una tendencia hacia la búsqueda de la repercusión social, llegando a veces a rozar la antropología o colaborando con inserciones sociales.

Tenemos así que la relación del arte con la sociedad y su contexto en general puede ser determinante en el acercamiento a una obra. El contenido de ésta, por ello, debe ser contextualizado y relativizado con respecto a estas circunstancias. Para introducir a los alumnos en este debate hemos organizado las unidades temáticas y los autores de la siguiente manera:

- En primer curso se ha relacionado el tema del “Comic” con un autor pop, Roy Lichtenstein, para debatir la estrecha relación del arte con otros modos de cultura no considerados “bellas artes”.
- En segundo curso se ha elegido el tema “Fotografía”, por su importante repercusión en la difusión de un modo de hacer imágenes asequible y popular. La autora elegida es Ouka Lele, por su especial aportación a una fotografía lúdica, muy relacionada con un fenómeno social como fue la movida madrileña de los 80.
- En tercer curso podemos proponer, en el tema “Comunicación Visual”, la obra de Kandinsky, por su intencionada búsqueda de un arte social, y a un autor más conceptual y polémico como Duchamp.
- En cuarto curso también se ha elegido la “Comunicación Visual” para debatir la importancia de lo social en la obra artística, con la ayuda de la obra de Joseph Beuys. Además, en el tema “Fotografía”, comentaremos la obra de Arnulf Rainer y Cindy Sherman.

El arte como resultado de una indagación

Entender el arte como un proceso en el que la indagación tanto de fenómenos externos como internos, emocionales u objetivos, pueda ser tan importante o más que el resultado, es una de las características propias del arte contemporáneo más difíciles de entender para el alumnado.

La indagación sobre un determinado concepto o preocupación suele implicar una innovación en el resultado, por lo que esta característica suele formar parte de la obra contemporánea. En ocasiones, esta innovación es buscada como provocación del espectador; en otras, es simplemente consecuencia de una interacción con cambios sociales o tecnológicos.

Para introducir este debate sobre la obra artística, hemos escogido autores cuya preocupación haya sido mayor por el proceso que por la obra o cuyas innovaciones hayan supuesto cambios revolucionarios en el modo de entender el arte. Estos artistas se han asociado a los siguientes contenidos de la asignatura:

- En primer curso se ha elegido el tema “Percepción” para debatir cómo el arte se puede convertir en una visión muy personal del mundo, a veces emotiva, a veces imaginativa, pero entendiendo ambas como modos de conocimiento.
- En segundo curso, el tema “Forma” nos puede dar la oportunidad de relacionar el descubrimiento de las formas con un proceso de indagación sobre la naturaleza y nuestro entorno.
- En tercero, también con la unidad temática “Forma”, podemos introducir la evolución de la escultura y los logros de las formas tridimensionales contemporáneas. También formas de indagación internas como la que ofrece el surrealismo o métodos de trabajo que utilizan otras disciplinas como las matemáticas.
- En cuarto curso se ha relacionado este debate de nuevo con el tema “Forma”, por continuar el análisis y el descubrimiento de formas entendidos como modos específicos de indagación artística.

IV. 3. Sondeos

Comprobar el grado de efectividad de un método pedagógico es ardua tarea debido a la particular naturaleza de la educación en general. Este método es sólo una forma de familiarización con determinadas cuestiones, no un aprendizaje de contenidos evaluable con un método cuantitativo. Pretende lo que, probablemente, es más difícil: cambiar prejuicios. Evaluar la consecución de objetivos actitudinales mediante un método cuantitativo no es la manera idónea, y se entiende, en todo caso, que los resultados serán muy orientativos.

Por ello, hemos planteado el sondeo como el cuestionamiento de una actitud, una opinión, en el que se le da al alumno la opción de elegir unas claves de arte por encima de otras. No se pretende que el alumno recuerde contenidos o conceptos tratados en clase, ni que piense que está realizando una prueba sobre algo que se deba saber, sino que sinceramente piense cual es su opinión sobre un tema.

Teniendo en cuenta los objetivos marcados¹ y nuestra propuesta de claves relativas al arte contemporáneo², se han elegido seis puntos que se han tratado de diversa forma a lo largo del curso. El alumno debe enumerarlos por orden de preferencia y razonar su respuesta.

En vez de abordar el concepto de arte de una manera directa, se les pregunta, en primer lugar, qué es lo que consideran más importante en una obra de arte. Cada opción se ha traducido a un lenguaje coloquial para potenciar el hecho de que no es un examen y el alumno sepa más cercanamente de qué se le está hablando:

- **“que sea bella “**

Cuestiona las cualidades estéticas o de placer visual. La belleza, como ya hemos analizado, es un término muy amplio y subjetivo, pero para la cultura media del alumno de secundaria, este término se corresponde generalmente, con una valoración de lo agradable a la vista. Las cualidades estéticas de un objeto artístico han sido un tema debatido en clase y, generalmente el alumno asocia lo bello o bonito con la imagen preciosista, bien acabada o de técnica impecable.

- **“que exprese emociones”**

¹ Ver en “III.2. Objetivos del proyecto didáctico”, p. 79.

² Ver en “I.2. Planteamientos que puedan servir de base para un acercamiento al arte contemporáneo”, p. 20.

Plantea lo que de subjetivo y emocional pueda tener el arte. El término “expresar” y el término “emoción” se asocian bien con los aspectos más personales y temperamentales del arte. El alumno suele asociarlo a la capacidad del arte de transmitir sentimientos y de revelar la libertad individual. Es el término más romántico, en el sentido tradicional de la expresión.

- **“que esté bien hecha”**

Se ha empleado esta expresión para valorar las habilidades procedimentales de la obra. Es evidente que para un profesional artístico no supone lo mismo que para un alumno el que una obra “esté bien hecha”, pero nos ha parecido que esta expresión se corresponde bastante con lo que la mayoría del alumnado entiende por pericia manual. Sabemos que la obra más abstracta o espontánea puede estar bien o mal hecha, pero ellos suelen relacionar la dificultad de ejecución y el trabajo laborioso con “lo bien hecho”. Esta cuestión se refiere directamente al prejuicio que lleva a pensar al no entendido que una obra de Miró es “como lo que hace mi hijo”.

- **“que te haga reflexionar sobre algo”**

El aspecto conceptual del arte se ha planteado como una provocación a la reflexión. Se refiere a despertar un entendimiento de las cosas distinto al que se tuviera asimilado previamente, si la obra plantea un nuevo discurso sobre algo que nos atañe o no.

- **“que refleje cómo es su época”**

La relación con el momento cultural y el hecho de que esa obra sea un compromiso con el entorno y no una elaboración atemporal, está expresado así. Este punto, a veces requiere ser explicado, sobre todo en los cursos inferiores en los que pueden no dominar bien los términos “reflejar” y “época”. Está dirigido a pensar si tiene o no sentido realizar hoy día, por ejemplo, un paisaje como los que se hacían en el romanticismo, o un bodegón a la manera barroca.

- **“que sea innovadora”**

Esta expresión viene a reflexionar sobre el sentido del arte como producto de un proceso y como resultado de una serie de planteamientos únicos en un determinado contexto. Este término también es de difícil comprensión para algunos alumnos, por lo que debe ser explicado. La clave está en que cuestionen si el hecho de que una obra sea algo inaudito es o no importante, pero sobre todo, que piensen si el artista, a la hora de trabajar, tiene que plantearse nuevos retos o simplemente utilizar unos medios ya conocidos.

Además de estas variables, se han planteado otras que cuestionan el arte desde el punto de vista del artista: ¿por qué crees que pinta o crea un artista? El alumno puede elegir entre cuatro opciones:

- **“para expresar sus emociones”**

La primera respuesta se refiere a la necesidad interior de volcar los propios sentimientos a través de la creación artística, al concepto romántico del artista cuyo mundo interior es superior a su voluntad.

- **“para divertirse”**

Es una respuesta un poco irónica, referida al concepto popular de que el artista es un ser que vive alejado del mundo real, que tiene medios para poder dedicarse a algo tan entretenido como es el arte. O bien, aquel otro que dedica su tiempo libre, a modo de hobby, a pintar.

- **“para mostrar que dibuja muy bien”**

Es también una respuesta algo exagerada, que hace alusión a la imagen del artista con un poder innato para el dibujo o la creación en general.

- **“porque tiene algo que explicar”**

Esta difícil respuesta se ha elegido para referirse al artista más cercano al hombre de ciencia, al que está desarrollando un medio de conocimiento del mundo que quiere compartir con los demás.

Tras estas cuestiones, se le pide al alumno que redacte ya una definición de arte. Además, para conocer su experiencia sobre el mundo artístico, también se le pide que nombre los artistas que conoce e identifique a los que son del siglo XX. Finalmente, se le pregunta si ha visitado algún museo de arte contemporáneo o alguna galería. A los comienzos de este sondeo, el término centro de arte aún no estaba muy difundido.

El sondeo se realiza a principio de curso y a final, de manera que se pueda contrastar si ha habido un cambio de opinión a lo largo del año.

Resultados del sondeo

Analizaremos, en primer lugar, cada uno de los seis puntos de la primera cuestión por separado. Para ello, diferenciaremos principalmente por el momento en el que se realiza el sondeo, principio y final de curso, y dentro de esta variable, por curso, fecha y sexo; para finalmente agrupar las tres variables y contrastar los dos apartados anteriores.

Los totales de alumnos encuestados de cada curso¹ son muy irregulares por muy distintas circunstancias: incorporación tardía, respuestas desestimadas por filtración de información o por fallos en el planteamiento, absentismo propio de final de curso e incluso pérdida. Para evitar este descuadre, se ha procurado equilibrar los totales al final de los cinco cursos, así si en un curso hay más sondeos de un curso a final y menos a principio, se compensa con otro de circunstancias contrarias. El perfil del alumnado es muy similar en los dos centros, por lo que esto no debe llevar a equívocos.

Sin embargo, una vez realizadas las estadísticas, hemos valorado la conveniencia de una comparativa entre el sondeo inicial realizado en el primer ciclo y el final realizado en segundo ciclo, pues nos ofrece los extremos más exagerados. Consideramos que esto se debe principalmente a que el sondeo inicial realizado en algunos cursos de segundo ciclo se realiza, en algunos casos, a un alumnado que ya ha realizado el sondeo en el curso anterior. Es decir, como las encuestas se realizan durante dos o tres cursos seguidos, es posible que un alumno de 3º o 4º curso ya haya sido encuestado en el curso anterior, pero es más improbable con un alumno de 1º o 2º curso.

El resto de cuestiones finalmente se ha desestimado, excepto para observar algunos comentarios aislados, debido a diferentes causas: La segunda cuestión, se observó que no se correspondía bien con la primera al reducir a cuatro opciones lo que en aquella eran seis, por lo que pensamos que no nos aportaba más datos. El resto de cuestiones no fue contestado con rigor excepto en algunos casos, la mayoría de los cursos superiores. Esto pudo ser debido a la falta de atención a estos temas por parte de los alumnos y, quizás, a que el sondeo era demasiado largo.

Tal como se suponía, prácticamente ningún alumno dijo haber estado en centros, galerías o museos de arte contemporáneo en el sondeo inicial. Las respuestas afirmativas del sondeo final se debieron a las excursiones organizadas por el departamento.

Perfil del alumnado encuestado

Los sondeos se realizaron durante cinco cursos consecutivos en dos centros de Educación Secundaria Obligatoria de características muy similares:

Los dos pertenecen a la campiña sevillana, una zona fundamentalmente agrícola con poblaciones medias (inferior a los veinte mil habitantes). La

¹Las estadísticas más detalladas y separadas por cursos, así como los gráficos, aparecen en el Anexo II.

actividad cultural en estos pueblos suele estar determinada por los ayuntamientos.

Ambos centros no tenían unidades de enseñanza post-obligatoria, por lo que las edades de los alumnos oscilaban entre los doce y los dieciocho años. No existía el referente de los bachilleratos ni de otras formaciones.

El I.E.S. Pintor José de Ribera de Osuna era de reciente creación y mostraba graves deficiencias. Se ubicaba en un antiguo colegio en muy mal estado y padecía gran falta de recursos. Esto provocaba la discriminación por parte del pueblo. De hecho, ya ha desaparecido absorbido por los otros centros.

El I.E.S. Europa ocupa un edificio nuevo y mejor equipado; sin embargo, el hecho de ser, entonces, el único centro del pueblo sin estudios post-obligatorios y con unidades de integración, y haber sido antes un colegio, provocaba también una discriminación.

Estas circunstancias permitían una concentración mayor de la habitual de alumnos conflictivos, sin interés por la continuación de sus estudios, con problemas familiares y gran índice de absentismo.

Estamos tratando, por tanto, de un alumnado muy irregular, en el que unos pocos sobresalen sobre una mayoría con expedientes deficitarios.

La formación hacia el arte contemporáneo es prácticamente nula, a excepción de las formas más populares como el cine, que es asimilado como un objeto lúdico sin capacidad crítica.

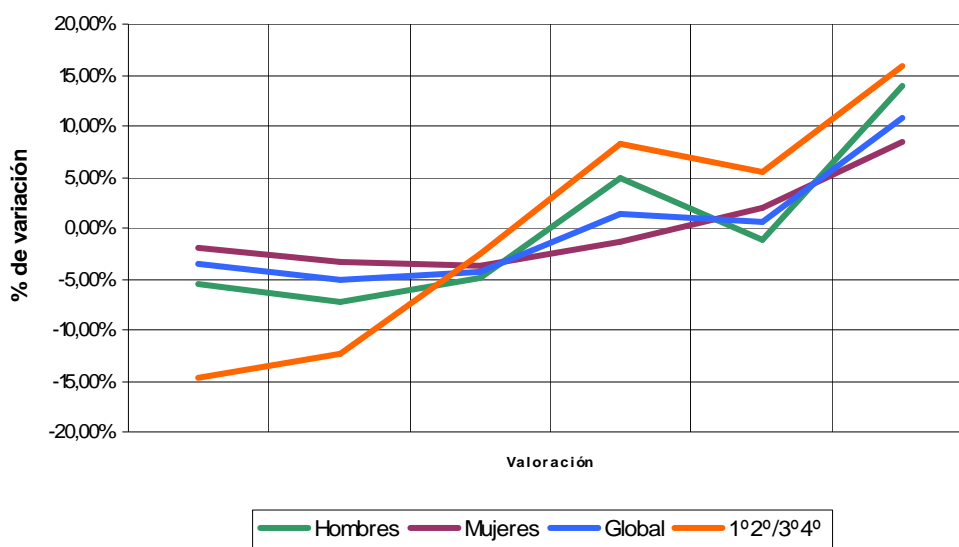
- “que sea bella”

BELLEZA INICIO	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	5	10	12	6	10	7	50	108
1º ESO - HOMBRE	15	11	8	7	9	8	58	
2º ESO - MUJER	7	12	10	14	18	9	70	134
2º ESO - HOMBRE	18	11	9	3	18	5	64	
3º ESO - MUJER	1	7	16	33	36	23	116	187
3º ESO - HOMBRE	10	10	15	12	15	9	71	
4º ESO - MUJER	2	1	4	8	7	11	33	48
4º ESO - HOMBRE	1	1	4	5	2	2	15	
TOTALES	59	63	78	88	115	74	477	
TOTALES MUJER	15	30	42	61	71	50	269	
TOTALES HOMBRE	44	33	36	27	44	24	208	
% respuestas totales	12,37%	13,21%	16,35%	18,45%	24,11%	15,51%		
% resp. Tot. Mujer	5,58%	11,15%	15,61%	22,68%	26,39%	18,59%		
% resp. Tot. Hombre	21,15%	15,87%	17,31%	12,98%	21,15%	11,54%		
Subtotal 1º y 2º	45	44	39	30	55	29	242	
% respuestas totales	18,60%	18,18%	16,12%	12,40%	22,73%	11,98%		

BELLEZA FINAL	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	0	5	4	8	13	11	41	95
1º ESO - HOMBRE	6	4	7	5	13	19	54	
2º ESO - MUJER	3	9	4	9	8	7	40	97
2º ESO - HOMBRE	20	3	5	14	5	10	57	
3º ESO - MUJER	6	4	14	24	32	23	103	163
3º ESO - HOMBRE	3	8	9	10	15	15	60	
4º ESO - MUJER	0	1	7	11	16	25	60	74
4º ESO - HOMBRE	0	1	2	4	4	3	14	
TOTALES	38	35	52	85	106	113	429	
TOTALES MUJER	9	19	29	52	69	66	244	
TOTALES HOMBRE	29	16	23	33	37	47	185	
% respuestas totales	8,86%	8,16%	12,12%	19,81%	24,71%	26,34%		
% resp. Tot. Mujer	3,69%	7,79%	11,89%	21,31%	28,28%	27,05%		
% resp. Tot. Hombre	15,68%	8,65%	12,43%	17,84%	20,00%	25,41%		
Subtotal 3º y 4º	9	14	32	49	67	66	237	
% respuestas totales	3,80%	5,91%	13,50%	20,68%	28,27%	27,85%		

Variac. % respuestas	-3,51%	-5,05%	-4,23%	1,36%	0,60%	10,83%
Var. % resp. Mujer	-1,89%	-3,37%	-3,73%	-1,37%	1,88%	8,46%
Var. % resp. Hombre	-5,48%	-7,22%	-4,88%	4,86%	-1,15%	13,87%
Variac. % 1º2º/3º4º	-14,80%	-12,27%	-2,61%	8,28%	5,54%	15,86%

BELLEZA



Conclusiones:

Al inicio del curso, la posición que los alumnos han dado a la belleza como definitoria del arte en mayor porcentaje, un 23,97%, ha sido la quinta. Esto nos lleva a pensar que, de una manera generalizada, el alumno sin amplios conocimientos previos sobre arte, ya piensa que la belleza no es de los elementos más determinantes para que un objeto pueda ser considerado artístico. De hecho, la primera posición, la que más valora la belleza, es la menos elegida con un 11,19%.

Sin embargo, podemos destacar algunas cifras significativas: en primero y segundo curso, la cifra más elevada de chicos se ha decantado por valorar más la belleza y le ha dado los primeros lugares, a diferencia de las chicas, para las que coinciden en todos los cursos las cifras más bajas con la mayor valoración.

En los valores más altos, 1, 2 y 3, los porcentajes correspondientes a las chicas son inferiores a los de los chicos, mientras que en los valores inferiores, se invierte esta tendencia. Es decir, de manera generalizada, los chicos tienden a valorar más la belleza que las chicas.

A final de curso, la posición que el alumnado da a la belleza pasa a sexto lugar con un 26,22%, un porcentaje algo más elevado que el otorgado al quinto lugar al inicio del curso. Además, el quinto lugar aumenta a un 24,83%, de manera que la suma de ambas posiciones supera el 50 % del alumnado.

Entre los chicos, sin embargo, sigue habiendo un elevado porcentaje que valora la belleza por encima de otras cualidades del arte, un 15,68%. Esta cifra se debe, en gran parte, a las respuestas de los chicos de 2º de ESO. Se ha planteado la posibilidad de que esto se deba a alguna anomalía en algún curso de 2º, pero los resultados no son consecuencia de uno sino de varios cursos diferentes, sin relación entre ellos, por lo que se ha considerado válida.

También podemos observar cómo en algunos cursos aparece la cifra 0 en el primer lugar, algo que no ocurría a principio de curso. Así ocurre entre las niñas de 1º de ESO y tanto entre los chicos como chicas de 4º.

Analizando la variación de las respuestas entre el inicio y el final de curso, vemos que el mayor porcentaje de variación se produce en el valor 6, que aumenta en un 9,78% y la menor en el valor 5, que ya era antes el más alto. Los tres valores más altos, 1, 2 y 3, disminuyen, mientras que los más bajos, 4, 5 y 6, aumentan.

Diferenciando por sexos, vemos que entre los chicos se acentúa esta tendencia, disminuyendo más los primeros valores, un -4,22 % frente a un -1,10 %, y aumentando más los últimos, un 13,58 % frente a un 6,99 %. Sin embargo, al partir de una mayor valoración que la que hacen las chicas, se mantienen por encima.

En el subtotal de 1º y 2º cursos al inicio, comparado con el subtotal de 3º y 4º al final, podemos observar esta tendencia mucho más acusada. En el gráfico (línea naranja) vemos una línea ascendente más clara, indicando tanto una mayor disminución de los valores primeros como un aumento de los valores últimos.

Podemos concluir que:

- Tras aplicar este método pedagógico, estos alumnos tienden a variar su opinión sobre la importancia de la belleza como determinante de la artísticidad de una obra de arte, considerándola menos relevante.
- La diferencia de sexos no rompe esta tendencia, pero se halla una mayor proporción de chicos que valoran más la belleza, tanto a principio como a final de curso.

- “que exprese emociones”

EMOCIÓN INICIO	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	8	9	10	14	7	2	50	108
1º ESO - HOMBRE	9	9	11	11	12	6	58	
2º ESO - MUJER	16	12	13	12	8	9	70	134
2º ESO - HOMBRE	12	13	14	10	9	6	64	
3º ESO - MUJER	42	38	14	9	9	4	116	187
3º ESO - HOMBRE	14	17	20	10	5	5	71	
4º ESO - MUJER	11	10	6	4	0	2	33	48
4º ESO - HOMBRE	0	12	1	1	1	0	15	

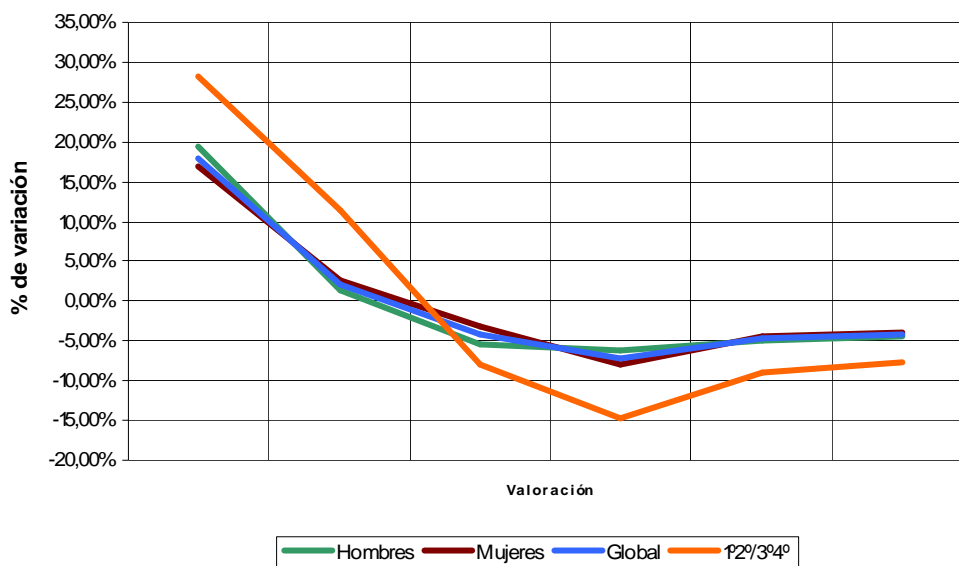
TOTALES	112	120	89	71	51	34	477	
TOTALES MUJER	77	69	43	39	24	17	269	
TOTALES HOMBRE	35	51	46	32	27	17	208	
% respuestas totales	23,48%	25,16%	18,66%	14,88%	10,69%	7,13%		
% resp. Tot. Mujer	28,62%	25,65%	15,99%	14,50%	8,92%	6,32%		
% resp. Tot. Hombre	16,83%	24,52%	22,12%	15,38%	12,98%	8,17%		
Subtotal 1º y 2º	45	43	48	47	36	23	242	
% respuestas totales	18,60%	17,77%	19,83%	19,42%	14,88%	9,50%		

EMOCIÓN FINAL	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	13	12	6	5	3	2	41	95
1º ESO - HOMBRE	24	10	8	6	4	2	54	
2º ESO - MUJER	15	11	6	5	2	1	40	97
2º ESO - HOMBRE	15	15	14	6	3	4	57	
3º ESO - MUJER	57	23	14	4	3	2	103	163
3º ESO - HOMBRE	23	18	8	4	6	1	60	
4º ESO - MUJER	26	23	5	2	3	1	60	74
4º ESO - HOMBRE	5	5	1	1	2	0	14	

TOTALES	178	117	62	33	26	13	429	
TOTALES MUJER	111	69	31	16	11	6	244	
TOTALES HOMBRE	67	48	31	17	15	7	185	
% respuestas totales	41,49%	27,27%	14,45%	7,69%	6,06%	3,03%		
% resp. Tot. Mujer	45,49%	28,28%	12,70%	6,56%	4,51%	2,46%		
% resp. Tot. Hombre	36,22%	25,95%	16,76%	9,19%	8,11%	3,78%		
Subtotal 3º y 4º	111	69	28	11	14	4	237	
% respuestas totales	46,84%	29,11%	11,81%	4,64%	5,91%	1,69%		

Variac. % respuestas	18,01%	2,12%	-4,21%	-7,19%	-4,63%	-4,10%		
Var. % resp. Mujer	16,87%	2,63%	-3,28%	-7,94%	-4,41%	-3,86%		
Var. % resp. Hombre	19,39%	1,43%	-5,36%	-6,20%	-4,87%	-4,39%		
Variac. % 1º/2º/3º/4º	28,24%	11,35%	-8,02%	-14,78%	-8,97%	-7,82%		

EMOCIÓN



Conclusiones:

Al inicio del curso, el alumnado ha valorado la importancia de la emoción en la obra de arte en un segundo lugar, pero poco distanciado del primer lugar. Además, la suma de los porcentajes de votos a la primera y segunda posición, un 24,28 % y un 25,61 %, suman casi la mitad del total. El grado de valoración menos elegido ha sido el grado inferior. Esto implica que el alumno, antes de recibir este método, ya opinaba mayoritariamente que la transmisión de las emociones es algo inherente al arte.

Analizando algunas cifras podemos ver cómo, sobre todo en los primeros cursos, los chicos no se muestran tan claramente a favor de esta apreciación. En 1º de E.S.O. hay más chicos que sitúan la emoción en el puesto número cinco que en el resto, y en 2º y en 3º, la cifra más elevada se da en el puesto número tres.

En los porcentajes totales diferenciados por sexo, vemos que el valor más alto en las chicas está en la primera posición, mientras que en los chicos es la segunda, pero apenas diferenciada de la tercera, lo que muestra una mayor predisposición en las chicas a valorar más la emoción.

A final de curso, el grado de valoración más alto, el número uno, pasa a ser el más votado con gran diferenciación de los demás. El alumnado sigue opinando que la emoción es importante, pero ahora hasta un 41,74% piensa que es lo más importante. El grado inferior también sigue siendo el menos elegido, pero incluso disminuye, quedándose en sólo un 2,98%.

Las cifras se corresponden bastante con los porcentajes y no encontramos ningún dato discordante. Esto implica una homogeneización de la opinión del alumnado hacia la emoción.

La variación en los porcentajes de respuestas nos muestra claramente la tendencia alcista de los primeros valores, siendo el primer grado de valoración el que más se diferencia en positivo, con un aumento del 17,47%. El grado que menos varía es el segundo y todos los demás, bajan.

En el gráfico podemos ver las líneas descendentes indicando el cambio hacia un aumento de la valoración de la expresión de las emociones en el arte. La línea naranja además acentúa esta tendencia.

Podemos concluir que:

- Finalizados los cursos donde se ha aplicado este método, los alumnos han tendido de forma clara y mayoritaria a valorar la emoción como lo más determinante en el arte.
- Sin existir una variación importante, esta tendencia es más acusada entre las chicas que entre los chicos.

- "que esté muy bien hecha"

PROCESO INICIO	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	11	7	11	7	9	5	50	108
1º ESO - HOMBRE	10	12	14	6	7	9	58	
2º ESO - MUJER	12	14	7	9	15	13	70	134
2º ESO - HOMBRE	20	11	12	8	5	8	64	
3º ESO - MUJER	10	10	19	17	29	31	116	187
3º ESO - HOMBRE	14	7	10	12	9	19	71	
4º ESO - MUJER	0	2	8	7	10	6	33	48
4º ESO - HOMBRE	0	0	3	2	7	3	15	

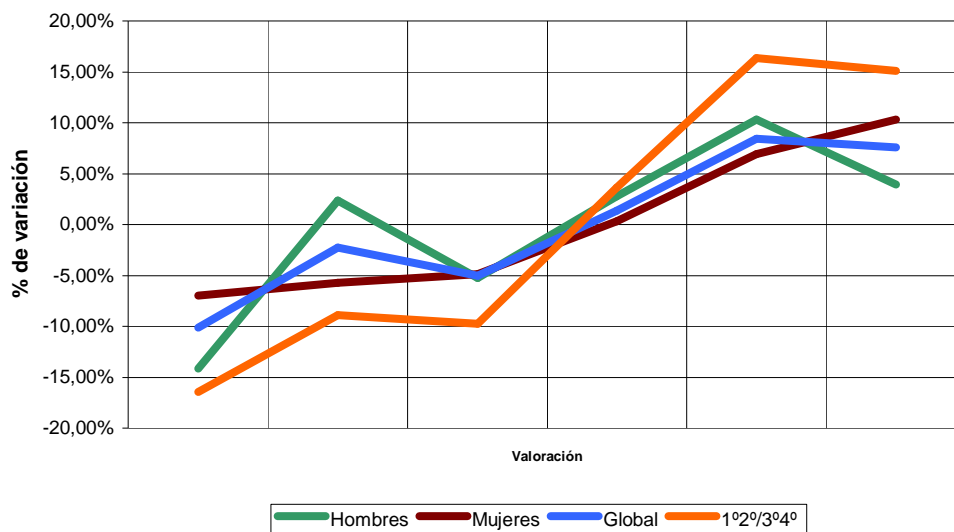
TOTALES	77	63	84	68	91	94	477	
TOTALES MUJER	33	33	45	40	63	55	269	
TOTALES HOMBRE	44	30	39	28	28	39	208	
% respuestas totales	16,14%	13,21%	17,61%	14,26%	19,08%	19,71%		
% resp. Tot. Mujer	12,27%	12,27%	16,73%	14,87%	23,42%	20,45%		
% resp. Tot. Hombre	21,15%	14,42%	18,75%	13,46%	13,46%	18,75%		
Subtotal 1º y 2º	53	44	44	30	36	35	242	
% respuestas totales	21,90%	18,18%	18,18%	12,40%	14,88%	14,46%		

PROCESO FINAL	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	2	4	7	3	12	13	41	95
1º ESO - HOMBRE	5	5	7	11	12	14	54	
2º ESO - MUJER	3	2	10	6	7	12	40	97
2º ESO - HOMBRE	3	14	10	9	13	8	57	
3º ESO - MUJER	6	6	9	19	34	29	103	163
3º ESO - HOMBRE	5	10	6	7	17	15	60	
4º ESO - MUJER	2	4	3	9	21	21	60	74
4º ESO - HOMBRE	0	2	2	3	2	5	14	

TOTALES	26	47	54	67	118	117	429	
TOTALES MUJER	13	16	29	37	74	75	244	
TOTALES HOMBRE	13	31	25	30	44	42	185	
% respuestas totales	6,06%	10,96%	12,59%	15,62%	27,51%	27,27%		
% resp. Tot. Mujer	5,33%	6,56%	11,89%	15,16%	30,33%	30,74%		
% resp. Tot. Hombre	7,03%	16,76%	13,51%	16,22%	23,78%	22,70%		
Subtotal 3º y 4º	13	22	20	38	74	70	237	
% respuestas totales	5,49%	9,28%	8,44%	16,03%	31,22%	29,54%		

Variac. % respuestas	-10,08%	-2,25%	-5,02%	1,36%	8,43%	7,57%		
Var. % resp. Mujer	-6,94%	-5,71%	-4,84%	0,29%	6,91%	10,29%		
Var. % resp. Hombre	-14,13%	2,33%	-5,24%	2,75%	10,32%	3,95%		
Variac. % 1º2º/3º4º	-16,42%	-8,90%	-9,74%	3,64%	16,35%	15,07%		

TÉCNICA



Conclusiones:

Al inicio del curso, comprobamos cómo no hay una inclinación clara en el alumnado hacia la valoración de la técnica como determinante en una obra de arte. El grado de valoración más elegido es el inferior, pero no hay una diferencia relevante con los otros indicadores. Entre el valor con un porcentaje de respuestas menor, el segundo con un 13,03%, y el mayor, el sexto con un 19,75%, sólo hay algo más de seis puntos de diferencia.

Observando las diferencias por sexo, vemos de hecho que en los chicos es el primer valor el más elegido, mientras que en las chicas es el quinto. Si observamos los cursos, podemos apreciar que las cifras que ocasionan esto son las de los tres primeros cursos, mientras que en cuarto, nadie ha elegido la técnica como primer elemento propio del arte.

A final de curso, la tendencia a conceder menos importancia a la técnica se hace más clara. El valor más votado es el número cinco, apenas diferenciado del seis, y la suma de ambos supera el 50%. Además la diferencia entre éste y el valor menos votado, el número uno, es ya superior a veinte puntos.

Entre chicas y chicos no hay una diferencia notable, aunque es más clara en las chicas la diferencia entre los últimos valores y los primeros.

De esta forma, al analizar los porcentajes de variación, apreciamos el descenso de los tres primeros y el aumento de los tres últimos, siendo el primer valor el que más varía.

En el gráfico vemos una curva muy similar a la primera, la correspondiente a la belleza. Es una curva ascendente muy clara y más acusada también en la línea naranja, la relativa a los cursos de 1º y 2º al inicio, puestos en comparación con 3º y 4º al final.

Podemos concluir con esto:

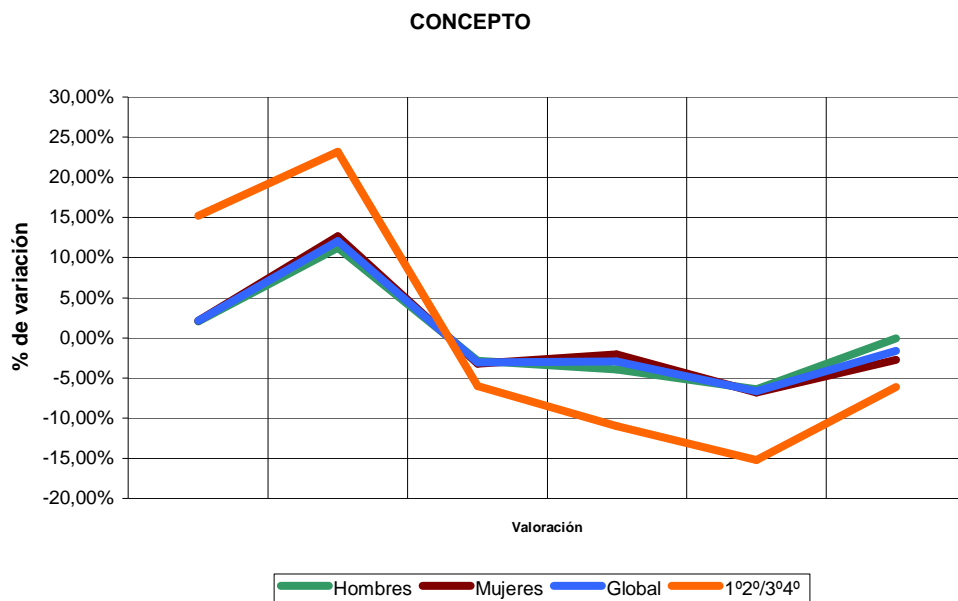
- El alumnado, tras cursar este método, tiende mayoritariamente a restar importancia a la técnica o habilidad requerida para realizar una obra de arte.
- La diferencia de opinión entre sexos sobre este tema es poco relevante, aunque con una ligera tendencia en los chicos hacia una valoración mayor.

- "que haga reflexionar sobre algo"

CONCEPTO INICIO	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	12	9	4	9	10	6	50	108
1º ESO - HOMBRE	9	4	8	13	17	7	58	
2º ESO - MUJER	16	15	14	12	10	3	70	134
2º ESO - HOMBRE	10	13	11	12	10	8	64	
3º ESO - MUJER	44	40	14	9	4	5	116	187
3º ESO - HOMBRE	22	17	11	8	11	2	71	
4º ESO - MUJER	16	10	3	1	2	1	33	48
4º ESO - HOMBRE	11	0	3	1	0	0	15	
TOTALES	140	108	68	65	64	32	477	
TOTALES MUJER	88	74	35	31	26	15	269	
TOTALES HOMBRE	52	34	33	34	38	17	208	
% respuestas totales	29,35%	22,64%	14,26%	13,63%	13,42%	6,71%		
% resp. Tot. Mujer	32,71%	27,51%	13,01%	11,52%	9,67%	5,58%		
% resp. Tot. Hombre	25,00%	16,35%	15,87%	16,35%	18,27%	8,17%		
Subtotal 1º y 2º	47	41	37	46	47	24	242	
% respuestas totales	19,42%	16,94%	15,29%	19,01%	19,42%	9,92%		

CONCEPTO FINAL	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	18	10	3	8	2	0	41	95
1º ESO - HOMBRE	11	19	7	5	8	4	54	
2º ESO - MUJER	11	12	7	6	1	3	40	97
2º ESO - HOMBRE	13	13	9	8	8	6	57	
3º ESO - MUJER	27	51	10	8	4	3	103	163
3º ESO - HOMBRE	17	16	7	9	6	5	60	
4º ESO - MUJER	29	25	4	1	0	1	60	74
4º ESO - HOMBRE	9	3	1	1	0	0	14	
TOTALES	135	149	48	46	29	22	429	
TOTALES MUJER	85	98	24	23	7	7	244	
TOTALES HOMBRE	50	51	24	23	22	15	185	
% respuestas totales	31,47%	34,73%	11,19%	10,72%	6,76%	5,13%		
% resp. Tot. Mujer	34,84%	40,16%	9,84%	9,43%	2,87%	2,87%		
% resp. Tot. Hombre	27,03%	27,57%	12,97%	12,43%	11,89%	8,11%		
Subtotal 3º y 4º	82	95	22	19	10	9	237	
% respuestas totales	34,60%	40,08%	9,28%	8,02%	4,22%	3,80%		

Variac. % respuestas	2,12%	12,09%	-3,07%	-2,90%	-6,66%	-1,58%	
Var. % resp. Mujer	2,12%	12,65%	-3,18%	-2,10%	-6,80%	-2,71%	
Var. % resp. Hombre	2,03%	11,22%	-2,89%	-3,91%	-6,38%	-0,06%	
Variac. 1º2º/3º4º	15,18%	23,14%	-6,01%	-10,99%	-15,20%	-6,12%	



Conclusiones:

Al inicio del curso, hay una tendencia hacia valorar el concepto o contenido de la obra artística por encima de otros elementos, con casi un treinta por ciento del alumnado que elige el primer valor, que sumado al segundo supera el 50%. Los porcentajes son claramente progresivos, desde el valor inferior, el sexto, que es el menos votado, con sólo un 6,75%, los valores medios muy parecidos, y el segundo más cercano al primero.

Las diferencias por sexo no son determinantes, pero podemos apreciar una ligera valoración superior por parte de las chicas. Observando los porcentajes, vemos que el segundo valor más votado en los chicos es el quinto, rompiendo la progresión general.

A final de curso, el valor más elegido es el segundo en vez del primero. Sin embargo, tanto este valor como el primero están poco diferenciados y suben, lo cual implica que la valoración del concepto en la obra de arte aumenta, y ahora la suma de los dos primeros valores asciende a más del sesenta por ciento.

Entre los chicos se mantienen los porcentajes de estos valores por debajo de los de las chicas, pero mantienen el orden.

El valor que más aumenta es, como podemos ver en la variación de respuestas, el segundo. Y el que más disminuye, el quinto.

En el gráfico vemos casi unidas las tres líneas correspondientes a los dos sexos y el global, evidenciando la poca diferencia entre las tres. Mientras que la línea naranja, vemos que, de nuevo, muestra la misma tendencia pero más marcada. Tanto el aumento de la valoración de los primeros valores como la disminución de los últimos son más exagerados.

Estas curvas se asemejan a las de emoción, pero con el punto álgido en el segundo valor en vez de en el primero.

Podemos, así, concluir:

- El alumnado, tras este método de educación artística, tiende a valorar más el contenido de una obra de arte, su significado, aquello que hace reflexionar. Hay un mayor número de alumnos que lo considera el segundo elemento más importante de la obra artística.
- Las chicas han dado algo más de valor a este componente del arte que los chicos, pero sin diferencias significativas.

- "que refleje cómo es su época"

CONTEXTO INICIO	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	8	11	8	10	5	8	50	108
1º ESO - HOMBRE	6	15	6	11	12	8	58	
2º ESO - MUJER	10	12	17	11	7	13	70	134
2º ESO - HOMBRE	1	8	10	17	12	16	64	
3º ESO - MUJER	9	16	34	21	12	24	116	187
3º ESO - HOMBRE	5	10	8	17	14	17	71	
4º ESO - MUJER	3	6	5	5	7	7	33	48
4º ESO - HOMBRE	2	2	3	4	1	3	15	

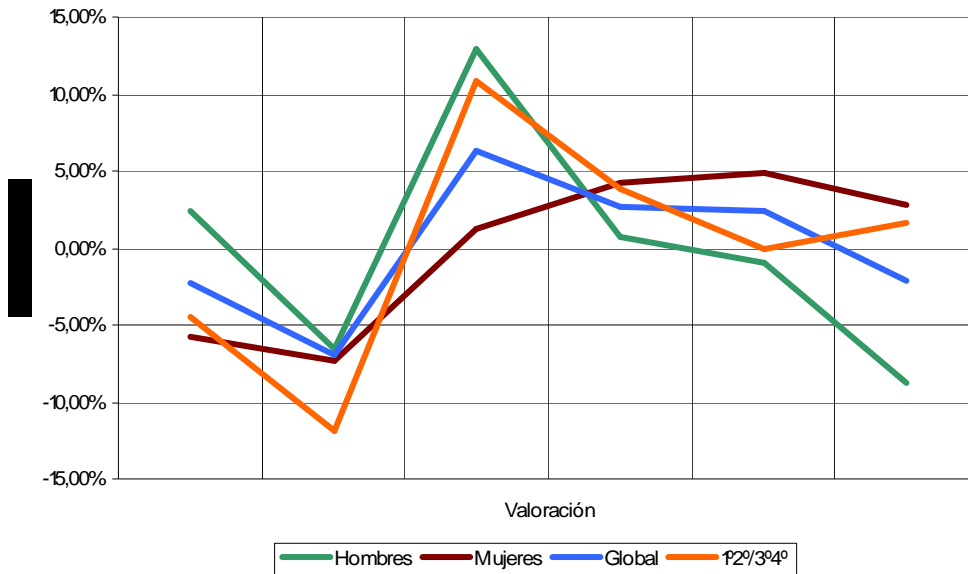
TOTALES	44	80	91	96	70	96	477	
TOTALES MUJER	30	45	64	47	31	52	269	
TOTALES HOMBRE	14	35	27	49	39	44	208	
% respuestas totales	9,22%	16,77%	19,08%	20,13%	14,68%	20,13%		
% resp. Tot. Mujer	11,15%	16,73%	23,79%	17,47%	11,52%	19,33%		
% resp. Tot. Hombre	6,73%	16,83%	12,98%	23,56%	18,75%	21,15%		
Subtotal 1º y 2º	25	46	41	49	36	45	242	
% respuestas totales	10,33%	19,01%	16,94%	20,25%	14,88%	18,60%		

CONTEXTO FINAL	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	1	6	11	8	5	10	41	95
1º ESO - HOMBRE	6	7	15	18	5	3	54	
2º ESO - MUJER	5	5	6	5	12	7	40	97
2º ESO - HOMBRE	4	7	11	10	16	9	57	
3º ESO - MUJER	4	7	30	23	12	27	103	163
3º ESO - HOMBRE	7	3	19	16	6	9	60	
4º ESO - MUJER	3	5	14	17	11	10	60	74
4º ESO - HOMBRE	0	2	3	1	6	2	14	

TOTALES	30	42	109	98	73	77	429	
TOTALES MUJER	13	23	61	53	40	54	244	
TOTALES HOMBRE	17	19	48	45	33	23	185	
% respuestas totales	6,99%	9,79%	25,41%	22,84%	17,02%	17,95%		
% resp. Tot. Mujer	5,33%	9,43%	25,00%	21,72%	16,39%	22,13%		
% resp. Tot. Hombre	9,19%	10,27%	25,95%	24,32%	17,84%	12,43%		
Subtotal 3º y 4º	14	17	66	57	35	48	237	
% respuestas totales	5,91%	7,17%	27,85%	24,05%	14,77%	20,25%		

Variac. % respuestas	-2,23%	-6,98%	6,33%	2,72%	2,34%	-2,18%		
Var. % resp. Mujer	-5,82%	-7,30%	1,21%	4,25%	4,87%	2,80%		
Var. % resp. Hombre	2,46%	-6,56%	12,97%	0,77%	-0,91%	-8,72%		
Variac. % 1º/2º/3º/4º	-4,42%	-11,84%	10,91%	3,80%	-0,11%	1,66%		

CONTEXTO



Conclusiones:

A comienzos de curso, no vemos una tendencia clara del alumnado hacia un grado u otro de valoración, de hecho se produce un empate entre los dos valores más elegidos, el cuatro y el seis, con un 20,13%; aunque sí hay una mayor tendencia hacia los valores inferiores.

Las diferencias son tan mínimas que, entre las chicas, el valor más votado es el número tres, que es el tercero en los totales, mientras que en los chicos es el cuatro. Esto, como decimos, no viene a contravenir la tendencia general, pues las diferencias no son claras. El alumnado no se inclina claramente a dar un valor bajo o alto al hecho de que una obra de arte refleje cómo es su contexto.

A final de curso no podemos decir que haya habido un claro cambio de tendencia. El valor más elegido pasa a ser el tercero, que ya lo era en las chicas, y le sigue muy próximo el valor número cuatro.

Tanto los dos primeros valores como el último han descendido, concentrándose los votos, algo más, en los valores medios.

Esta misma tendencia podemos observarla en el gráfico. La curva es muy horizontal, a excepción de una disminución en el valor número dos y la clara subida del valor número tres. También podemos observar cómo la línea verde correspondiente a los chicos es la que más oscila.

La línea naranja, en este caso, es bastante similar a las demás, por lo que no nos aporta más datos.

Podemos suponer que, aunque no sea una tendencia muy clara a valorar más o menos el contexto, el alumnado ha tendido a ordenar sus ideas, colocando los aspectos contextuales por detrás de los emocionales y los argumentales, pero antes que los aspectos procedimentales o de agrado.

Podemos concluir:

- Al final de este método de educación artística, el alumnado da una importancia media a la relación que una obra artística debe tener con su contexto, con un porcentaje más elevado de alumnos que la sitúan en el tercer lugar. Esto no supone una diferencia significativa con respecto a la opinión previa.
- No hay diferencias muy significativas entre sexos acerca de este tema, aunque son los chicos los que más varían su opinión en los sondeos finales.

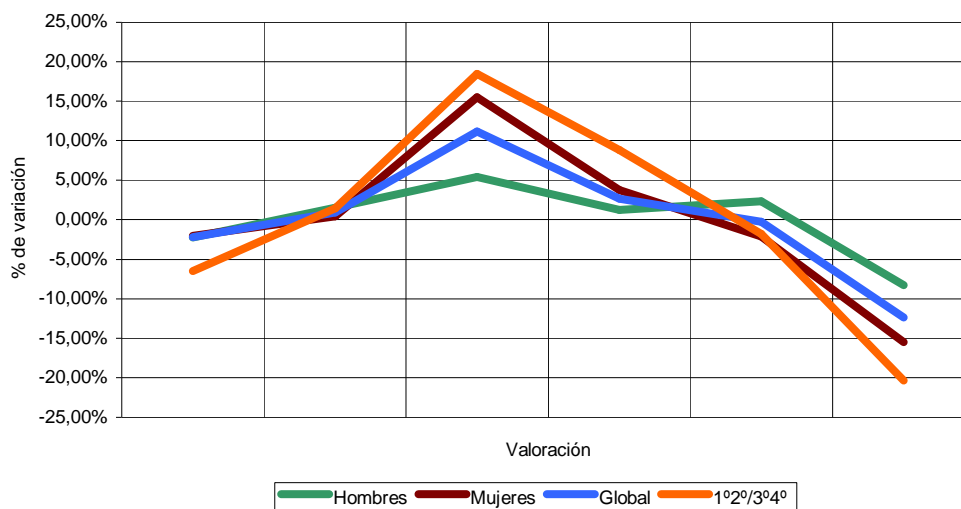
- "que sea innovadora"

INNOVACIÓN INICIO	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	8	4	6	3	6	23	50	108
1º ESO - HOMBRE	7	7	9	10	7	18	58	
2º ESO - MUJER	8	5	9	13	13	22	70	134
2º ESO - HOMBRE	4	3	8	15	12	22	64	
3º ESO - MUJER	4	9	19	31	26	27	116	187
3º ESO - HOMBRE	4	6	10	12	17	22	71	
4º ESO - MUJER	1	4	7	9	6	6	33	48
4º ESO - HOMBRE	1	0	1	2	3	8	15	
TOTALES	37	38	69	95	90	148	477	
TOTALES MUJER	21	22	41	56	51	78	269	
TOTALES HOMBRE	16	16	28	39	39	70	208	
% respuestas totales	7,76%	7,97%	14,47%	19,92%	18,87%	31,03%		
% resp. Tot. Mujer	7,81%	8,18%	15,24%	20,82%	18,96%	29,00%		
% resp. Tot. Hombre	7,69%	7,69%	13,46%	18,75%	18,75%	33,65%		
Subtotal 1º y 2º	27	19	32	41	38	85	242	
% respuestas totales	11,16%	7,85%	13,22%	16,94%	15,70%	35,12%		

INNOVACIÓN FINAL	1	2	3	4	5	6	TOTAL	
1º ESO - MUJER	7	4	9	9	6	6	41	95
1º ESO - HOMBRE	3	8	9	9	12	13	54	
2º ESO - MUJER	2	2	8	8	11	9	40	97
2º ESO - HOMBRE	1	2	9	10	18	17	57	
3º ESO - MUJER	5	13	29	24	16	16	103	163
3º ESO - HOMBRE	6	5	12	15	8	14	60	
4º ESO - MUJER	0	2	29	19	8	2	60	74
4º ESO - HOMBRE	0	2	5	3	1	3	14	
TOTALES	24	38	110	97	80	80	429	
TOTALES MUJER	14	21	75	60	41	33	244	
TOTALES HOMBRE	10	17	35	37	39	47	185	
% respuestas totales	5,59%	8,86%	25,64%	22,61%	18,65%	18,65%		
% resp. Tot. Mujer	5,74%	8,61%	30,74%	24,59%	16,80%	13,52%		
% resp. Tot. Hombre	5,41%	9,19%	18,92%	20,00%	21,08%	25,41%		
Subtotal 3º y 4º	11	22	75	61	33	35	237	
% respuestas totales	4,64%	9,28%	31,65%	25,74%	13,92%	14,77%		

Variac. % respuestas	-2,16%	0,89%	11,18%	2,69%	-0,22%	-12,38%
Var. % resp. Mujer	-2,07%	0,43%	15,50%	3,77%	-2,16%	-15,47%
Var. % resp. Hombre	-2,29%	1,50%	5,46%	1,25%	2,33%	-8,25%
Variac. % 1º2º/3º4º	-6,52%	1,43%	18,42%	8,80%	-1,78%	-20,36%

INNOVACIÓN



Conclusión:

A comienzos de curso, el alumnado muestra una clara inclinación a no conceder gran importancia a la innovación en una obra de arte. Más del treinta por ciento sitúa esta característica de la obra de arte en sexto lugar. Los porcentajes referentes a los otros valores se hallan casi en progresión, desde el menos votado, el número uno con un 7,76%, muy similar el número dos, aproximadamente el doble para el tres, y algo más para el cuatro y el cinco.

No hay diferencias entre sexos que rompan esta tendencia, sólo podemos apreciar cómo el valor número tres aparece con un porcentaje algo más elevado entre las chicas y valor número seis, algo más elevado en los chicos.

Al término del curso vemos cómo aumenta la valoración que el alumnado hace de la innovación. El valor más elegido pasa a ser el tercero, seguido del cuarto.

Podemos, ahora sí, apreciar una diferencia por sexos, de manera que las chicas muestran claramente esta tendencia, mientras que en los chicos, se sigue manteniendo como el más elegido el valor número seis.

La mayor variación de respuestas se produce en el valor número seis, que disminuye más de doce puntos, seguido del valor número tres que aumenta más de once puntos.

En los chicos, aunque también son estos dos valores los que más oscilan, vemos que lo hacen en menor medida.

El gráfico muestra esta tendencia con las cuatro curvas muy unidas y apenas diferenciadas en el valor tercero, que es el que el alumnado en general pasa a valorar más. Vemos también como se acentúa la disminución de los valores inferiores, siendo el número seis el que más disminuye.

Podemos así concluir:

- Tras estos cursos de educación artística, la opinión del alumnado hacia la importancia que tiene la innovación u originalidad de una obra de arte, aumenta. Un 25,64% eligió esta característica como la tercera en valor.
- Los chicos se han mostrado ligeramente más reacios que las chicas a variar su opinión.

V. CONCLUSIONES

Comenzábamos la argumentación de nuestra tesis reflexionando sobre el alejamiento de gran parte de la sociedad de las manifestaciones artísticas contemporáneas y nos hemos propuesto con este proyecto demostrar que un acercamiento a estas obras no sólo es posible, sino que aporta numerosos beneficios educativos.

Nos hemos centrado en la asignatura de Educación Plástica y Visual en los cursos correspondientes a la educación secundaria obligatoria. En esta etapa, la adolescencia, el desarrollo cognitivo implica gran cantidad de toma de decisiones y el arte empieza a ser atendido sólo por aquellos que ya optan por una formación artística.

Hemos defendido, sin embargo, que un cambio de actitud hacia el arte más reciente puede proporcionar experiencias cognitivas y afectivas muy positivas, pues la contemplación y reflexión sobre las obras artísticas constituyen un vehículo idóneo para plantearse problemas cotidianos y resolverlos desde diferentes perspectivas. En nuestro proyecto, hemos pretendido acercar los temas tratados por los artistas a los intereses cotidianos del alumnado, de manera que el debate sobre los procesos artísticos pueda ser transferido a los cuestionamientos que el adolescente se plantea sobre su propia formación.

Objeciones al proyecto

Debido principalmente al tiempo transcurrido entre el diseño del proyecto y su conclusión, han ido surgiendo novedades tanto en el campo de la didáctica como en el artístico que nos hacen pensar en la conveniencia de ciertos cambios si el proyecto se volviera a poner en práctica.

Así, a pesar de que se ajusta a los cambios más recientes basados en el arte posmoderno tanto en su concepción como en su metodología, el diseño curricular sobre el que se secuenció ha quedado algo desfasado. Para actualizarlo sería necesario revisar, más que los objetivos generales que nos marcamos en un principio, el contenido de las unidades temáticas y su distribución.

Por otro lado, el enfoque hacia el construccionismo social que apuntamos tímidamente en este diseño podría hacerse más protagonista. Las prácticas artísticas más recientes también apuntan en este sentido y los movimientos que tienen como temática la diversidad cultural y sexual, los desajustes económicos o la educación en valores son cada vez más frecuentes.

Creemos, de todas formas, que estos cambios podrían ser complementarios y que no transformarían la base del proyecto. Nuestra intención de aportar estrategias de reflexión sobre el entorno es precisamente lo más importante a la hora de poder aprender de la experiencia artística y de aplicar este aprendizaje como seres sociales.

Las conclusiones según los sondeos

Los sondeos realizados se han basado en los seis aspectos extraídos del concepto de arte argumentado, es decir, en el arte como forma estética, la expresión emocional, los procedimientos, el concepto o idea, la relación con su contexto social y cultural y la capacidad de indagación e innovación.

Ya hemos comentado las conclusiones de las respuestas a cada apartado del sondeo por lo que podemos ahora realizar una comparativa que nos permita sacar conclusiones más generales.

Observamos que uno de nuestros principales intereses, el de hacer ver al alumno cómo el arte no es necesariamente agrado de los sentidos, se ha conseguido sustancialmente y el alumnado ha pasado mayoritariamente a cuestionar este aspecto como determinante en una obra de arte.

Consideramos que socialmente está bastante extendida la idea de que la obra artística no pretende como principal objetivo la belleza entendida en el sentido más “clásico” de la palabra, aunque esto no se traduce necesariamente en una aceptación de lo que no es armonioso o “bello” como arte. Podemos observar esta incongruencia en algunos sondeos de los primeros cursos en los que este aspecto no aparece valorado en el cuestionario, pero al preguntarle al alumnado por su idea de arte, explica que debe ser algo hermoso. Estas incongruencias ya no suelen darse en los sondeos de final de curso ni en los de cursos superiores.

La importancia concedida a la expresión de la emociones se acentúa, pero también se partía de una opinión muy favorable. No podemos argumentar, por tanto, que el método aplicado haya servido para variar ostensiblemente este punto y quizás debemos aquí considerar que nos hallamos en la fase definida por Parsons como la de la “expresividad”, o tercera fase, en la que el espectador entiende el arte como algo muy subjetivo, que parte de una necesidad interior. De todas formas, es evidente una mayor claridad en la opinión favorable hacia este término.

La valoración concedida al dominio de los procedimientos es una de las que más variaciones sufre entre el comienzo y el final de curso. El alumno pasa claramente a restarle importancia a la habilidad manual en beneficio de otros aspectos de la obra.

La evolución de la valoración de la capacidad de la obra artística de proporcionar un contenido reflexivo es menos clara. Los sondeos de inicio ya muestran una alta valoración de este aspecto, menos alta que al final de los sondeos pero superando incluso a la emoción. Podríamos plantearnos si en los cursos primeros el alumno no se halla en la fase llamada segunda por Parsons, en la cual el valor concedido al tema es superior. Siendo así, el alumnado habría pasado a una tercera fase en la que este aspecto sigue

siendo importante, incluso más, pero no por encima de la capacidad expresiva.

La importancia concedida al contexto es uno de los aspectos que menos varía entre el comienzo y el final de curso. Es cierto que se reducen los valores mínimos pero no podemos sacar conclusiones significativas. Quizás la idea de contexto como tal no es entendida bien por los alumnos de este nivel educativo o no sepan muy bien cómo ubicar este aspecto dentro del concepto de arte.

El sentido de innovación sí es más valorado claramente al final de este proyecto, de manera que podemos concluir que se le ha transmitido al alumnado una actitud algo más abierta ante la novedad que suponen las obras de arte contemporáneo. Este aspecto, de todas formas, no se considera entre los claramente más importantes que son la emoción y el concepto.

Podemos destacar en general que el concepto que el alumnado tiene de lo que es el arte varía positivamente, superando algunos prejuicios sobre la sobrevaloración de aspectos menos determinantes y abriéndose hacia posibles innovaciones.

Las conclusiones según las actividades

El conjunto de actividades realizadas por los alumnos no difiere de una manera ostensible sobre las que podrían haber realizado otros alumnos sin aplicar este método. Sin embargo, la utilización del debate sobre arte contemporáneo que se ha dado en el aula, ha sido de gran utilidad para la elección de procesos de trabajo y la adquisición de los contenidos de manera más flexible y con más posibilidades de aplicación.

Ante el planteamiento de un problema o actividad, ya sea la creación de una imagen con una determinada intención o la aplicación de unos contenidos aprendidos, el alumnado ha de poner en marcha su creatividad y ocurre con frecuencia que simplemente espera a que “se le ocurra algo”. Al exponer en el aula diferentes procesos creativos, el alumno ha encontrado referencias que, sin llegar a la copia, han podido mostrarle caminos para que surjan sus ideas y para después llevarlas a cabo.

Vemos así en muchas actividades referencias a artistas que se han expuesto en clase, pero no copias. Se ha pretendido, y en buena parte así ha sido, que sea el modo de componer o de trabajar lo que se ha seguido y no el resultado.

También hemos podido observar el acercamiento de sus creaciones a problemas íntimos y de su entorno. La expresión de sus propias emociones, preocupaciones e intereses aparecen reflejadas en sus trabajos, lo que les ha proporcionado un medio de cuestionarse estos asuntos y reflexionar sobre ellos. La *reflexión contextualizada*, tanto de las obras artísticas como de las suyas propias, consideramos que ha dado sus frutos.

La multiplicidad de estilos, obras y procesos de creación que se han aportado ha permitido que, sobre todo en cuarto de secundaria, las soluciones a los

problemas hayan sido muy variadas. Esto muestra la flexibilidad desarrollada para idear diferentes procesos de indagación, para cambiar de procedimientos, de materiales y de recursos según la intención, incluso para aplicar lo aprendido en problemas diferentes. Hemos observado con agrado que, ante un determinado ejercicio, el alumno ha recordado formas de afrontarlo relacionadas con artistas distintos a los que se proponían, pero que en ese momento eran los que le daban la posible solución.

Además de los beneficios cognitivos descritos, uno de los principales logros es el acercamiento a una cultura actual, de nuestro tiempo. El alumnado ha dejado de asombrarse ante lo novedoso y, en mayor o menor medida, se siente capacitado para experimentar una obra que se salga de los parámetros de las imágenes que está acostumbrado a ver.

Las conclusiones según los objetivos del proyecto didáctico

Recordando los objetivos que nos propusimos en nuestro proyecto didáctico¹, decíamos que el alumnado debía:

- “Interpretar los distintos valores estéticos, no siempre acordes a los ideales de belleza impuestos por los medios, la tradición o sectores de la sociedad, entendiéndolos como representación de ideologías y actitudes que pueden ser decodificadas.”

Consideramos que el hecho de que el alumnado valore los contenidos y los valores expresivos por encima de sensaciones como agrado o de virtuosismos técnicos refleja un gran logro en este sentido. A través de los debates y de las actividades, el alumnado ha podido ir adquiriendo estrategias para interpretar las imágenes y para saber qué debe preguntarse ante una obra que no conoce.

- “Valorar la capacidad del arte contemporáneo de expresión emocional y sus posibilidades lúdicas, así como la estimulación del sentimiento estético, pero unidas a una reflexión que permita la interpretación de estas expresiones.”

Gracias a la continuidad de la visualización de obras contemporáneas, el alumnado ha ido olvidando prejuicios, lo que le ha permitido un mayor disfrute y aprovechamiento de la experiencia artística. Tanto en las actividades como en los sondeos, podemos ver la alta valoración de lo afectivo y emocional en el hecho artístico.

- “Entender las obras artísticas como un proceso no cerrado, con valores formales, expresivos y cognitivos puestos en relación con su entorno, sin prejuicios y sin sobrevalorar las técnicas y habilidades.”

Los debates abiertos han permitido variadas respuestas ante una misma manifestación artística, con lo que consideramos que el alumnado ha comenzado a entender que las obras artísticas no están cerradas en su

¹ Apartado “III.2. Objetivos del proyecto didáctico”, pp.85-87.

significado y expresión, y que su proceso de creación responde a la intención de crear estos significados o símbolos culturales.

- “Entender el arte como un método de conocimiento que lleva a la reflexión sobre las inquietudes humanas, en el que la construcción de significados se establece a través de la creación, percepción y reflexión sobre las obras y sus procesos.”

Uno de nuestros intereses principales ha sido poner en relación los procesos creativos de los artistas con los utilizados por el alumnado. En cada debate se han confrontado estos procesos con preocupaciones cotidianas del alumno y en las actividades se han reflejado estas preocupaciones. De manera que vemos cómo el alumnado puede valorar los conceptos de las obras de arte y sentir el trabajo artístico como algo más cercano que le ayuda a conocerse a sí mismo.

- “Comprender los valores del arte como algo versátil, distinto en diferentes épocas, relacionados con su tiempo, ya que son su reflejo y a la vez influyen en él, pero con la posibilidad de ser apreciados de manera diferente según los individuos y los contextos.”

La relación del arte con su tiempo histórico, su contexto social y cultural es algo que se ha intentado mostrar en los debates, pero que no siempre es percibido por los alumnos por su falta de perspectiva histórica a esta edad. Sin embargo, en sus actividades y comentarios sí podemos observar el reflejo de su entorno más próximo y la introducción de las reflexiones sobre la estructura social.

- “Experimentar la contemplación y reflexión que aportan las obras artísticas, valorando su carácter innovador como consecuencia de una indagación y un proceso acordes con un contexto.”

Tanto a través de las actividades como de las reacciones ante obras de arte contemporáneo, podemos observar que el alumnado ha evolucionado positivamente hacia una mayor tolerancia y aceptación de lo nuevo, y ha empezado a entender las obras como resultado de un proceso tan importante como éstas.

Se ha producido, así lo creemos, un gran avance hacia la consecución de nuestro objetivo más general: “entender el arte como un proceso interactivo entre individuo, artista y contexto, que se establece a través de la obra y que permite tanto la emoción como la reflexión, influidas por las inquietudes de un entorno.”

Conclusiones finales

El objetivo principal de nuestra tesis era acercar el arte contemporáneo a la educación secundaria obligatoria y comprobar su aportación al desarrollo cognitivo y al conocimiento de la cultura actual. Consideramos que hemos ofrecido argumentos para concluir que los beneficios de este proyecto didáctico son importantes.

Por un lado, los procesos artísticos se nos ofrecen como procesos mentales que han ayudado al alumnado a desarrollar diferentes capacidades. Tanto la creatividad como la flexibilidad para la resolución de problemas y la transferencia de conocimiento a otros campos se han visto beneficiadas.

Por otro lado, se ha ofrecido un camino para acercarse al hecho artístico contemporáneo. La asimilación de una cultura antes extraña, a pesar de ser la propia, es quizás uno de los principales logros. Es posible que el alumnado, ante una obra de arte contemporáneo actual, pueda asimilarla con mayor o menor espíritu crítico, experimentarla en mayor o menor grado, pero al menos, ya no le resultará algo tan extraño y tendrá unas mínimas claves para saber qué debe preguntarse ante algo que no conoce.

En definitiva, los prejuicios que poseía el alumnado acerca del concepto de arte se han visto variados positivamente, hacia un concepto más tolerante, más abierto y con más posibilidades de experimentar el arte como algo cotidiano y útil para la vida, como un camino para conocernos a nosotros mismos y nuestro entorno, y para hacerlo disfrutando, con tolerancia y con libertad.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1999): *Arte del siglo XX Pintura. Escultura. Nuevos medios. Fotografía*, Colonia: Taschen.

ADORNO, T. (1983): *Teoría estética*, Barcelona: Orbis.

ALGECIRAS CABELLO, M. (Coord.) (1995): *Educación Plástica y visual. Una propuesta temática y pedagógica*, Sevilla: CEP.

ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós.

ARREGUI PRADAS, R. y AZNÁREZ LÓPEZ, J.P.(2003): “¿Por qué podemos -y debemos- enseñar arte contemporáneo?”, *Perspectiva Cep*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

ASENSIO, M. / POL, E./ SÁNCHEZ, E. (1998): *El aprendizaje del conocimiento artístico*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

BERGER, J. (1975): *Modos de ver*, Barcelona: Gustavo Gili.

BOZAL, V. (1993): *Pintura y escultura españolas del siglo XX (1900-1939). Summa Artis, vol. XXXVI*, Madrid: Espasa Calpe.

CALAF, R., NAVARRO, A. y SAMANIEGO, J. A. (2000): *Ver y comprender el arte del siglo XX*, Madrid: Síntesis.

CALVO SERRALLER, F. (2001): *El arte contemporáneo*, Madrid: Taurus Santillana

CHIPP, H.P. (1995): *Teorías del arte contemporáneo. Fuentes artísticas y opiniones críticas*, Madrid: Akal.

CLARK, K. (1979): *What is a masterpiece?*, New York: Thames and Hudson

CRISPOLTI, E. (2001): *Cómo estudiar el Arte Contemporáneo*, Madrid: Celeste.

DEBORD, G. (1999): *La sociedad del espectáculo*, Valencia: Pre-textos

DE LA VILLA, R. (1998): *Guía del usuario del arte actual*, Madrid: Tecnos.

DORFLES, G. (1975): *Del significado a las opciones*, Barcelona: Lumen.

DORFLES, G. (1974): *Las oscilaciones del gusto: el arte hoy entre la tecnocracia y el consumismo*, Barcelona: Lumen.

- ECO, U. (1971): *La definición del Arte*, Barcelona: Martínez Roca.
- EFLAND, A. D. (2002): *Arte y cognición*, Barcelona: Octaedro, 2004.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (1975): *Educar la visión artística*, Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente*, Barcelona: Paidós.
- FISCHER, E. (1985): *La necesidad del arte*, Barcelona: Península.
- FORMAGGIO, D. (1976): *Arte*, Barcelona: Labor.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ MOLINA, J. J. (Coord.) (1995): *Las lecciones del dibujo*, Madrid: Cátedra.
- GÓMEZ MOLINA, J. J. (Coord.) (1999): *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*, Madrid: Cátedra.
- GUASCH, A. M. y SUREDA, J. (1987): *La trama de lo moderno*, Madrid: Akal.
- GUASCH, A. M. (2000): *El arte último del siglo XX: del posminimalismo a lo multicultural*, Madrid: Alianza Forma.
- HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visua*, Barcelona: Octaedro. Colección Repensar la educación, nº8.
- HOLZ, H. (1979): *De la obra de arte a la mercancía*, Barcelona: Gustavo Gili.
- HONNEF, K. (1991): *Arte Contemporáneo*, Colonia: Taschen.
- HUGHES, R. (2000): *El impacto de lo nuevo. El arte en el siglo XX*, Barcelona: Galaxia-Gutenberg, Círculo de lectores.
- HUYGHE, R. y RUDEL, J. (1977): *El arte y el mundo moderno. De 1920 a nuestros días*, Barcelona: Planeta.
- JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría de arte*, Madrid: Tecnos.
- KANDINSKY, V. (1982): *De lo espiritual en el arte*, Barcelona: Barral - Labor.
- LÖWENFELD, V. y BRITAIN, W. (1970): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz.
- LUCIE-SMITH, E. (1976): *El arte hoy: del expresionismo abstracto al nuevo realismo*, Barcelona: Cátedra.
- MARCHÁN FIZ, S. (1994): *Fin de siglo y los primeros ismos del XX. Summa Artis, XXXIII*, Madrid: Espasa Calpe.

- MARCHÁN FIZ, S. (1995): *Las vanguardias históricas y sus sombras (1917-1930)*. *Summa Artis XXXIX*, Madrid: Espasa Calpe.
- MARCHÁN FIZ, S. (1990): *Del arte objetual al arte de concepto. Epílogo sobre la sensibilidad postmoderna*, Madrid: Akal.
- MARINA, J.A.(1992): *Elogio y refutación del ingenio*, Barcelona: Anagrama.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. / DE LA TORRE, S. (Coordinadores) (1991): *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas*, Barcelona: Vicens Vives.
- MARÍN VIADEL, R. (2003): *Didáctica de la educación artística para primaria*, Madrid: Pearson.
- McEVILLEY, T. (2001): *Del estilo internacional a la aldea global: la transformación postmoderna de la pintura*. *Summa Pictórica X*, Madrid: Planeta.
- MIRZOEFF, N. (2003): *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona: Paidós
- MONDRIAN, P. (1973): *Realidad natural y realidad abstracta*, Barcelona: Barral Editores.
- MONTES, F.G. (1996): "Análisis del perfil operativo del alumno de E.S.O." Actas del III Simposio de Profesores de Dibujo, Centro de Profesores de Sevilla.
- MORAWSKY, S. (1977): *Fundamentos de estética*, Barcelona: Península.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1984): *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*, Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- PARSONS, M.J. (2002): *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognito-evolutiva de la experiencia estética*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- PELISSIER, G. (1995): "Artes plásticas y cultura mestiza", *Europeai Artis Amatoris*, Bruselas: CEE.
- PIAGET, J. (1984): *La representación del mundo en el niño*, Madrid: Morata.
- QUERALT, R. (1995): "Un dibujo de la exposición": *A través del dibujo*, Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- READ, H. (1985): *Educación por el arte*, Barcelona: Paidós.
- TATARKIEWICZ, W. (1996): *Historia de seis ideas*, Madrid: Tecnos.
- WILSON, B., HURWITZ, A. y WILSON, M. (1987): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona: Paidós.