

# Concepciones sobre Arte Contemporáneo en la cultura escolar y sus posibilidades de integración. Un estudio de caso

Villalba Ferro, Bibiana

[bvillalba@us.es](mailto:bvillalba@us.es)

Pineda-Alfonso, José A.

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

[apineda@us.es](mailto:apineda@us.es)

## RESUMEN

Presentamos una experiencia que se ha desarrollado en el marco del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES), de la Universidad de Sevilla. En concreto se trata del diseño y experimentación de un proyecto de innovación que toma la forma de una secuencia de actividades para ser experimentada durante el periodo de prácticas con un grupo de alumnos de 4º de ESO de un IES de la ciudad de Sevilla. Supone, además, una experiencia personal de reflexión sobre las posibilidades del Arte Contemporáneo como guía e instrumento didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el cual conecta con la cultura eminentemente visual que nos define actualmente.

**Palabras clave:** diseño curricular, recurso didáctico, innovación, arte contemporáneo.

## Conceptions of Contemporary Art in the school culture and integration possibilities. A case study

### ABSTRACT

We present an experience which has been developed in the framework of the Master of secondary teacher training at the University of Seville. Specifically, it is the design and testing of an innovation project that takes the form of a sequence of activities to be experienced during the practice with a group of students from a High School course in Seville. It also assumes a personal experience of reflection on the possibilities for the teaching of Social Sciences, using a learning resource, contemporary art, as a guide and pedagogical resource which connects with the predominantly visual culture in the world today.

**Keywords:** curricular design, pedagogical resource, innovation, contemporary art.

## 1. INTRODUCCIÓN

Presentamos una experiencia que se ha desarrollado en el marco del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES), de la Universidad de Sevilla. En concreto se trata del diseño y experimentación de un proyecto de innovación y de una investigación realizada por uno de los autores de la presente comunicación, alumna del citado MAES, bajo la dirección de su tutor de prácticas. Este proyecto tiene como objetivo la aplicación de los aprendizajes obtenidos durante la formación del MAES en el

módulo “Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Sociales”, y toma la forma de un estudio de caso a partir de una secuencia de actividades realizadas durante el período de prácticas con un grupo de alumnos de 4º de ESO de un IES de la ciudad de Sevilla.

Supone, además, una experiencia personal de reflexión sobre las posibilidades, para la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la utilización de un recurso didáctico, el Arte Contemporáneo, tan cercano a la cultura visual que percibimos a diario. Cuando nos planteamos este proyecto surgieron una serie de interrogantes acerca de las posibilidades de su aplicación práctica: ¿Por qué enseñar arte contemporáneo? ¿Cuál es el concepto de arte que tienen los alumnos al finalizar la ESO? ¿Qué concepto de arte dominan los alumnos que cursan Historia del Arte en Bachillerato? ¿Valoran el Arte Contemporáneo? ¿Puede ser útil para la adquisición de aprendizajes?, ¿Sería un recurso adaptable a la mayoría del alumnado de secundaria?, ¿Cómo podríamos incluir los objetivos curriculares en el marco de un proyecto basado en el uso del arte?, ¿Se podrían usar las dinámicas propias del arte como una alternativa metodológica?, ¿Qué dificultades conlleva el uso del arte contemporáneo en la enseñanza de las CCSS?, etc. Al hilo de todas estas cuestiones, creemos que en ambos casos, el alumnado debería adquirir unos conceptos mínimos y bien definidos acerca de lo que es el arte para poder valorar manifestaciones artísticas no solo del pasado, sino las de nuestro presente y futuro. Intentaremos por tanto, dar respuesta en nuestra investigación a este tipo de cuestiones.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En el ámbito de la educación artística son numerosos los referentes teóricos que han señalado los beneficios y la necesidad de hacer llegar el arte a aquellos a los que enseñamos, especialmente dentro del aprendizaje de las Ciencias Sociales. La necesidad de enseñar arte, especialmente arte contemporáneo, surge principalmente por la intención de mejorar la apreciación artística que tienen nuestros alumnos, que normalmente coincide con la escasez de criterios que emanan de los libros de texto. Esta preocupación aparece como una constante en numerosos estudios, especialmente a lo largo del siglo XX y principios del XXI.

Para nuestro análisis sobre las concepciones artísticas presentes en los libros de texto de CCSS de Secundaria Obligatoria seguimos las pautas de Estepa Giménez (2013), destacando el tratamiento sesgado del arte respecto a otros contenidos y la finalidad academicista que promueven. También es fundamental la contribución realizada por De Alba Fernández y García Pérez (2008), sobre rasgos frecuentes en libros de texto de ESO que coincide con lo anterior (tratamiento sesgado del arte respecto a otros contenidos del libro, descontextualización del arte contemporáneo, propuestas unidireccionales, finalidad academicista...); proporcionándonos ambos las pautas para un guion que nos permitiese conocer en profundidad los patrones de información que aparecen en los libros de texto que analizamos en el departamento de CCSS del IES en el que realizamos la investigación.

Un referente fundamental para explorar las concepciones de los alumnos es el análisis que plantea Ávila Ruiz (2001), centrado en el fenómeno estético e histórico-artístico, realizado teniendo en cuenta la influencia de los juicios morales, causalidad física y teorías del pensamiento que estudian Gardner (1972) y Parsons (1987), así como en tópicos concretos sobre la obra de arte que condicionan su interpretación y por consiguiente la construcción del pensamiento histórico-artístico (Ansón, 1994 y Erikson, 1995). De estos estudios destaca *Analizing Children's Talk about Art*, donde aparece en

edades tempranas el gusto por el realismo o el condicionamiento personal del gusto a la hora de valorar el arte entre los alumnos, algo que enriquece aún más el fundamento de nuestro estudio, aproximando el concepto de arte contemporáneo al concepto de idea.

Finalmente, dentro de las propuestas curriculares innovadoras en educación artística, en la línea de *L'Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts* (2008), encontramos la necesidad de promover y establecer una evolución progresiva del conocimiento histórico-artístico. Incidiendo especialmente en el arte que va desde el siglo XX hasta la época actual en todos los niveles escolares, estableciendo diversas temáticas que permiten al docente saber qué enseñar y cómo enseñarlo en función de su alumnado. Esto es algo que afecta de forma directa a nuestro estudio, pretendiendo promocionar el arte contemporáneo como propuesta para comprender y valorar la sociedad y cultura actuales. Por otro lado, el enfoque de Del Cerro (2005) explica algo fundamental, la necesidad de enseñar arte, dada por la propia sociedad actual. En este sentido, el arte ayudaría a potenciar grandes aspectos como el desarrollo del pensamiento creativo, mejorar la adaptación al cambio, aportar soluciones a problemas actuales y permitiría la lectura de imágenes. Esto último, la alfabetización visual, resulta decisivo para que el alumnado “aprenda a mirar”, suponiendo con ello un modelo de comprensión más abstracto, si lo hace a través de una mirada crítica, capaz de apreciar el arte. En relación con la facultad de aprender a mirar, citamos la estrategia que propone Viejo Fernández (2004), inspirada en enfoques constructivistas del aprendizaje, basándose en la importancia otorgada a las ideas de los alumnos, partiendo el profesor de ellas para construir el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera el docente crea conocimiento significativo, es decir, emplea conocimientos previos para introducir un nuevo concepto, una nueva idea. Permitiendo que el alumno se sienta motivado porque es él quien construye su propio conocimiento con la guía del profesor.

### **3. METODOLOGÍA**

El formato de la investigación se inscribió en el paradigma de las metodologías cualitativa, y es en realidad un análisis de caso realizado en el contexto escolar durante el período de prácticas del MAES. A tal fin se diseñó y experimentó una propuesta educativa y se exploraron las concepciones histórico-artísticas predominantes en la cultura escolar, y las que prevalecían en los libros de texto utilizados en el centro escolar en el que se realizó la investigación.

#### **3.1. Problemas de investigación**

Nuestro estudio gira principalmente, en torno a dos problemas:

- 1) ¿Cómo se concibe el Arte Contemporáneo en los libros de texto?
- 2) ¿Cómo son las concepciones que tienen nuestros alumnos sobre el hecho artístico contemporáneo?

#### **3.2. Hipótesis**

Pensamos que, dado que el libro de texto es el referente fundamental de la enseñanza, podemos encontrar paralelismos entre las concepciones de los alumnos y las concepciones representadas en dichos libros, que en definitiva remiten a la cultura profesional mayoritaria del profesorado.

### **3.3. Instrumentos para la recogida de datos**

#### **3.3.1. Guion**

Para los libros de texto, utilizamos los propios libros de CCSS de 4º de ESO de las editoriales: Grazaema S.L., Santillana, Anaya, S.A y Algaida Editores, S.A; utilizados en el Departamento del IES. Los estudiamos siguiendo un guion para cada libro, basado en las pautas establecidas por De Alba Fernández y García Pérez (2008), y recogiendo los patrones de información que resultan de ellos acerca del tema que nos interesa.

#### **3.3.2. Producciones de los alumnos en base a tres momentos**

Para las concepciones del alumnado el instrumento que utilizamos para examinar el grado de progresión de sus concepciones histórico-artísticas son sus producciones. Diseñamos tres actividades distintas, que corresponden a tres momentos metodológicos: 1) Actividad de inicio, 2) Actividad de progresión y 3) Actividad final.

#### **3.3.3. Cuestionario**

El último instrumento es un cuestionario común para ESO y un grupo de Bachillerato de Historia del Arte, para comprobar si esas concepciones cambian al final de la escolaridad o si por el contrario establecen un alto grado de similitud. Se analizarán en base al sistema de categorías que establecemos y corresponderían con diferentes niveles de una Hipótesis de Progresión que mostramos después de las actividades.

#### **3.3.4. Actividades**

Actividad I: Inicio (primer momento).

Para detectar las concepciones iniciales del alumnado se realizaron dos actividades complementarias: “*Para qué sirve el arte*” y “*Aplica lo que sabes*”. El diseño de la actividad consta por tanto de dos partes. En una primera, se le ofrece al alumnado diversos documentos que presentan tipologías diferentes de la obra artística, que son: (Doc, nº 1. “*Estación de Saint-Lazare*” (1877) de *Claude Monet*”, doc. nº 2. “*Fotograma del Gran Dictador*” (1940), dirigida por *Charles Chaplin*, doc. nº 3. “*Moulin Rouge- La Goulue*” (1891) de *Henri Toulouse-Lautrec*). El alumno debía comentar la función que cumplía cada documento. Se trataba de familiarizar al alumnado con diversos documentos histórico-artísticos a fin de observar la diversidad de funciones del arte y la diversidad de sus distintas manifestaciones artísticas (una pintura, un film, o el diseño asociado a la creación de carteles para la publicidad). Observando que el arte en numerosas ocasiones atiende a diferentes necesidades sociales, como es el caso del documento publicitario.

La segunda parte, compuesta por un texto propuesto para su comentario y análisis posterior, era un extracto del libro: *Historia de la fealdad* de Umberto Eco, (2007). A través del texto, el alumno debía responder a tres cuestiones: a) ¿Crees que los conceptos de belleza o fealdad han ido siempre iguales a lo largo de la historia? ¿De qué dependen?, b) ¿A qué se refiere la última frase del texto: “Lo bello es feo y lo feo es bello”? ¿Crees que los conceptos “bello” y “feo” son relativos? ¿Por qué?, c) ¿En la actualidad qué o quién rige el canon de belleza en nuestra sociedad? Finaliza con una breve conclusión del tema.

Actividad II: (segundo momento).

Se realizó un nuevo diseño de actividad para reflejar un segundo momento de las ideas del alumnado. La actividad: *“Trabajo de investigación”*, se diseñó bajo diversas temáticas para permitir la opción de elegir al alumno, aumentando su motivación y creatividad, destacando la aportación que se hace a la competencia curricular de autonomía e iniciativa personal. El alumnado disponía de un guión de trabajo previamente elaborado por la docente. Se proporcionaron orientaciones para la búsqueda, selección y tratamiento de la información. Dentro del ámbito del Arte Contemporáneo Andaluz, se propuso trabajar tres líneas de trabajo, “Exposición Universal de 1992”, “El Grafiti en tu ciudad” y “Exposición de Arte Contemporáneo en tu ciudad”, acercando así a los alumnos el arte contemporáneo en conexión con el conocimiento y respeto de su realidad cultural.

Actividad III: Final, (tercer momento).

Para analizar el grado de progresión final en las concepciones de nuestros alumnos se seleccionó como muestra de reflexión conclusiva, el examen. Su diseño permitía poner en relación diversos contenidos que los alumnos habían ido adquiriendo a lo largo de las sesiones y mostrar el grado de complejidad adquirido. Constando de 5 cuestiones, la nº 1 de asociar un personaje histórico con su campo, ya sea, científico-artístico o literario, la cuestión nº 2 un comentario de texto histórico-artístico, realizado por un artista contemporáneo. La cuestión nº 3 presentaba dos imágenes de arte contemporáneo, permitiendo elegir una de las dos por el alumno. La imagen seleccionada debía ser comentada, requería una visión global y completa de la propia obra elegida. Además, se proponía una reflexión final sobre las obras propuestas para que el alumno señalase el significado o mensaje que pretendía transmitir el autor de la obra y las posibles semejanzas de este legado artístico, con el arte o la sociedad actual, promoviendo la capacidad crítica y reflexiva del alumnado respecto a la obra y a sus propios conocimientos adquiridos sobre Arte Contemporáneo. La cuestión nº 4 era del tipo verdadero o falso, debiendo ser justificada en todo momento. Por último, se plantea la cuestión nº 5 para que el alumnado complete frases utilizando conceptos estudiados.

### ***3.3.5. Sistema de categorías comunes para el análisis***

Finalmente, para cada caso, se ha planteado un sistema de categorías y tres niveles de progresión comunes para cada categoría. En el caso de los libros de texto hemos utilizado:

A) CATEGORIA I: Concepción del arte. Incluye varias subcategorías, como, qué se concibe por arte y cómo se identifica.

B) CATEGORIA II: Estética del arte. Atiende a criterios estéticos de mayor complejidad y a principios estilísticos y temporales, creando incluso conexiones con otros contenidos más abstractos de carácter sociocultural.

C) CATEGORIA III: Funcionalidad del arte. Recoge el uso y finalidad del arte, superando la visión tradicional que mantenemos al pensar que la importancia artística reside en la presencia o forma del objeto. En esta categoría, se valora el trabajo intelectual, la creatividad y la importancia de conectar con los problemas cotidianos. Ello supone la asociación de objetos a ideas más complejas capaces de crear nuevos

pensamientos, superando la convención de ennoblecer objetos y adquiriendo una visión significativa del arte, cuestionando nuestro entorno y a nosotros mismos.

D) CATEGORIA IV: Tipos de actividades. En esta categoría no planteamos Hipótesis de Progresión, ya que el tipo de actividades que predomina en los libros analizados, son propuestas poco participativas y unidireccionales, trabajan un solo tipo de patrimonio.

En el caso de las concepciones de los alumnos, utilizamos las mismas categorías excepto la última.

### **3.3.6. Niveles de la Hipótesis de Progresión.**

Los niveles posibles de progresión en la evolución conceptual en libros de texto, siguen las pautas de Estepa Giménez (2013). Se consideran tres niveles:

1. Inicial. Domina una concepción del arte de carácter inicial, es decir, poco compleja y limitada de lo que se concibe y se identifica. Marcada por criterios de escasez.
2. Intermedio. Domina una concepción del arte con mayor capacidad de abstracción para visualizar y comprender cuestiones relativas a criterios estéticos, siendo capaz de relacionar dichos conceptos con contenidos históricos, fundamentalmente estilísticos y temporales, y teniendo en cuenta otro tipo de contenidos más abstractos de carácter sociocultural y natural.
3. Deseable. Supera los obstáculos que plantean los niveles anteriores, permitiendo contemplar el arte, más allá de la mera contemplación formal o estética, supera la propia apariencia y asociación del arte al objeto artístico en sí mismo, llegando a prescindir de cualquier forma aparente y permitiendo indagar en la idea conceptual que promueve el arte contemporáneo.

Finalmente, se establecen los mismos niveles de nuestra Hipótesis de Progresión para las concepciones de los alumnos, se vuelve a tener en cuenta a Estepa Giménez (2008) y se incluye ahora a Viejo Fernández (2004), ya que permite matizar y profundizar ciertos aspectos en la progresión de las ideas de los alumnos.

## **4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Respecto a las concepciones sobre el fenómeno histórico-artístico halladas en libros de texto analizados, encontramos las siguientes categorías y niveles:

A) CATEGORIA I: Concepto de arte. Se corresponde a los niveles 1 y 2 (de inicio e intermedio) en la Hipótesis de Progresión.

B) CATEGORIA II: Estética. Se asocia al nivel 1 (inicial) de la Hipótesis de Progresión.

C) CATEGORIA III: Finalidad y funcionalidad. Nivel 1 (inicial) en la Hipótesis de Progresión, raramente coincide con un nivel 2 o 3 (intermedio o deseable).

D) CATEGORIA IV: Actividades. No se establece nivel.

Las concepciones sobre el fenómeno histórico-artístico en las concepciones de los alumnos de 4º de ESO, grupo de experimentación, se resumen en:

## Concepciones sobre Arte Contemporáneo en la cultura escolar y sus posibilidades de integración. Un estudio de caso.

A) CATEGORIA I: Concepto de arte. Encontramos progresión paulatina en sus ideas mediante las actividades 1, 2 y 3 en base a los tres momentos metodológicos (inicio, seguimiento y final), resultando finalmente en un nivel 3 (deseable) en la Hipótesis de Progresión.

B) CATEGORIA II: Estética. Progresión en sus ideas mediante las actividades 1,2 y 3, alcanzando un nivel 3 (deseable) en la Hipótesis de Progresión.

C) CATEGORIA III: Finalidad y funcionalidad. Progresión en sus concepciones mediante las actividades 1, 2 y 3. Más de la mitad del alumnado consigue un nivel (3 deseable) dentro de la Hipótesis de Progresión.

Finalmente, comparamos las concepciones de los alumnos de ESO en relación con el grupo de Bachillerato de Historia del Arte, resultantes de los cuestionarios de ideas previas realizados al grupo de ESO (17 alumnos) el primer día de clase y a Bachillerato (8 alumnos) en otra ocasión. Las preguntas eran abiertas y cerradas. Obtuvimos los siguientes resultados:

A) CATEGORIA I: Concepto de arte. La mayoría de alumnos de Bachillerato coincide en el cuestionario con un nivel 1 (inicial) en la Hipótesis de Progresión, igual que ESO y los libros de texto.

B) CATEGORIA II: Estética. Generalmente coinciden con un nivel 1 (inicial) en la Hipótesis de Progresión, igual que ESO y los libros de texto.

C) CATEGORIA III: Finalidad y funcionalidad. Coinciden con niveles 1 y 2 (inicial e intermedio) en ambos grupos, ESO y Bachillerato, coincidiendo con los libros de texto.

Como resumen, los libros de texto analizados presentan una perspectiva académica del arte, sesgada e inconexa con el resto de contenidos del libro. El tratamiento del Arte Contemporáneo encuentra graves problemas de contextualización y son frecuentes los errores cronológico-artísticos. No se tienen en cuenta procesos de avance o “retroceso”, es decir, de convivencia entre diferentes movimientos artísticos, tampoco se atiende a las interacciones producidas entre ellos, se hace de forma separada y sin ningún tipo de relación. Asimismo, optan por propuestas poco participativas y unidireccionales, tratan sólo un tipo de patrimonio y obvian la necesidad protegerlo y conservarlo.

Las dificultades que hemos encontrado hasta aquí, y que emanan de los libros de texto, coinciden con la cultura profesional mayoritaria del profesorado y en su defecto, afectan a las ideas de los alumnos, asemejándose a las teorías de Ávila Ruiz (2001) y Viejo Fernández (2004), que suelen ser fragmentarias, poco maduras y que obvian e incluso confunden muchos conceptos histórico-artísticos, coincidiendo con una escasa visión del Arte Contemporáneo, sin entender las múltiples funciones o finalidades que ofrece.

Nos llama la atención que los alumnos que van a finalizar la ESO y Bachillerato posean ideas análogas en los cuestionarios y que coinciden con lo anteriormente citado, e incluso llega a preocuparnos que esas concepciones estén más arraigadas y auto-justificadas en Bachillerato que en el grupo de 4º de ESO.

Finalmente, las concepciones del alumnado del grupo de experimentación, 4º de ESO, en sus diferentes producciones, muestran la obtención de un nivel de progresión

altamente significativo en comparación con el cuestionario inicial; gracias en parte, a nuestra propuesta de mejora, de intervención e innovación sobre “Arte y cultura contemporánea” mediante el diseño de actividades como las citadas, seleccionadas por ser las más significativas en nuestra investigación. Se demuestra en sus producciones, que a pesar de haber trabajado con un alumnado sin ningún tipo de experiencia en materia de Arte Contemporáneo, ha resultado un alto grado de implicación, tanto en actividades propuestas como por el interés de adquirir nuevos conocimientos de una materia que, como hemos constatado, se trata de manera inconexa y subsidiaria en los libros de texto de Ciencias Sociales. Verificamos así que el alumno es capaz de respetarlo, valorarlo e incluso de demostrar un notable nivel de abstracción que le permite concebir el arte como idea, dejando de lado el cariz tangible de este tipo de obras, donde la verdadera obra de arte es la idea, haciéndolos más críticos y reflexivos.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Calaf, R. et al. (2000): *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Madrid: Síntesis Educación.
- De Alba Fernández, N. y García Pérez, F.F. (2008). *Manuales escolares y Educación para la ciudadanía en España*.
- Estepa Giménez, J. (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: investigación y experiencias*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Gardner, H. (2007). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pol, E y Asensio, M. (1996). *El aprendizaje de los estilos artísticos*. IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- Viejo Fernández, M. (2004). *Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte*, Memoria de investigación. Universidad de Sevilla.
- Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Bulletin Officiel n° 32 du 28 août 2008.* [http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart\\_33090.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf) (Consulta 15 de septiembre, 2015).
- Antúnez del Cerro, N. (2005). *¿Qué es el arte? Evolución del concepto de arte en los alumnos de la licenciatura de Bellas artes.*  
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0505110157A/5812>  
(Consulta: 15 de septiembre, 2015).