

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES



TESIS DOCTORAL

**Micronarrativas en el aula de educación artística. Análisis de
los referentes artísticos del currículo de la ESO en la
Comunidad de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Ángela Hernández Domingo

DIRIGIDA POR

**Raquel Monje Alfaro
Silvia García Fernández-Villa**

Madrid

© Ángela Hernández Domingo, 2025

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Bellas Artes



Tesis Doctoral

Micronarrativas en el aula de educación artística.
Análisis de los referentes artísticos del currículo de la ESO
en la Comunidad de Madrid

Memoria para optar al grado de Doctora
presentada por

Ángela Hernández Domingo

Directoras

Raquel Monje Alfaro

Silvia García Fernández-Villa

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Bellas Artes



Tesis Doctoral

Micronarrativas en el aula de educación artística.
Análisis de los referentes artísticos del currículo de la ESO
en la Comunidad de Madrid

Memoria para optar al grado de Doctora
presentada por

Ángela Hernández Domingo

Directoras

Raquel Monje Alfaro

Silvia García Fernández-Villa

Programa de Doctorado en Bellas Artes

Agradecimientos

A mis directoras, Raquel Monje Alfaro y Silvia García Fernández-Villa.

A Eugenio Bargueño, por hacer posible el comienzo de esta tesis.

A las docentes que difundieron la encuesta y contribuyeron a la recogida de información: Alicia Gastesi Carreras, Leticia Ahumada, Leticia Yustos, María Pérez, Marta Pérez, Trinidad Juárez y Bárbara López Adoue.

A todos mis profesores y profesoras, incluso a los que trataron de disuadirme de estudiar artes.

A mis compañeras y compañeros, a quienes admiro profundamente.

A mis estudiantes, de quienes tanto he aprendido.

A mis amigas, especialmente a Alicia y Leti, por animar, participar y venir para que no tuviera que ir. A Sabina, Marina y Paula, quienes me acompañan desde mi primer día de universidad. A Lorena, por encender aquella luz, por las metáforas, los mapas mentales y los ánimos. A Sergio y Miguel, por estar disponibles y dispuestos. A Marta y Bernardo, por su apoyo incansable. A María, por su compañía en la distancia. Y a Eva, por su mirada atenta y sus palabras acertadas.

A mi familia, en especial a mis padres y a mi hermana.

A Ángel.

Índice

Resumen	5
Abstract	7
1. Introducción	9
1.1. Aproximación general a la temática de la tesis	9
1.2. Justificación	10
1.3. Estructura	15
1.4. Objetivos generales y específicos de la investigación	17
2. Metodología	19
2.1. Enfoque de la investigación	20
2.2. Diseño de la investigación.....	22
2.3. Criterios de selección	23
2.3.1. Selección de los centros educativos	23
2.3.2. Selección de los participantes en la Encuesta 1	23
2.3.3. Selección de los participantes en la investigación-acción	24
2.4. Instrumentos de recolección de datos	24
2.5. Procedimiento de análisis de datos.....	26
3. La educación artística formal: definición y elementos.....	29
3.1. Los ámbitos de la educación: cuestiones generales	32
3.1.1. La educación formal	33
3.1.2. La educación no formal.....	34
3.1.3. La educación informal.....	35
3.2. Fundamentos del análisis semiótico	36
3.2.1. Los elementos de la comunicación.....	37
3.2.2. Definición y consideraciones sobre el emisor y el receptor	38
3.3. Elementos constitutivos de la educación formal	39
3.3.1. La incidencia de las metodologías activas	42
3.3.2. Consideraciones sobre el rol docente	44

3.3.3.	Consideraciones sobre el rol discente.....	46
3.3.4.	Aportaciones del currículo posmoderno.....	50
3.4.	Otros esquemas elementales.....	52
3.4.1.	Elementos de la educación museística	52
3.4.2.	Elementos de la producción artística	63
4.	Modelos de educación artística formal.....	73
4.1.	Modelos modernos de educación artística	75
4.1.1.	La autoexpresión creativa.....	77
4.1.2.	La Educación Artística como Disciplina (DBAE).....	83
4.2.	Modelos posmodernos de educación artística	88
4.2.1.	La educación artística posmoderna.....	91
4.2.2.	La pedagogía del arte crítica.....	122
4.2.3.	Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual	126
4.2.4.	Modelos integradores.....	134
4.2.5.	Art Thinking	137
5.	Legislación sobre Educación Artística formal en ESO.....	143
5.1.	Análisis de la evolución normativa.....	145
5.1.1.	LOGSE (1990).....	145
5.1.2.	LOCE (2002).....	151
5.1.3.	LOE (2006).....	159
5.1.4.	LOMCE (2013).....	166
5.1.5.	LOMLOE (2020)	176
5.2.	Normativa vigente en la Comunidad Autónoma de Madrid	192
5.2.1.	Educación Plástica Visual y Audiovisual.....	192
5.2.2.	Expresión Artística	198
5.3.	Análisis comparativo entre el currículo de Historia del Arte en la LOMCE y en la LOMLOE	200
5.4.	Problemáticas derivadas de la legislación	205
6.	Trabajo empírico: encuestas y discusión de resultados.....	211
6.1.	Encuesta 1	216

6.1.1.	Los participantes.....	216
6.1.2.	El cuestionario.....	217
6.1.3.	Los resultados	219
6.2.	Encuesta 2	247
6.2.1.	Los participantes.....	248
6.2.2.	El cuestionario	248
6.2.3.	Los resultados.....	250
6.2.4.	En el aula.....	275
7.	Conclusiones	287
7.1.	Seguimiento de los objetivos	295
7.2.	Limitaciones de la investigación	297
7.3.	Futuras líneas de investigación	298
8.	Bibliografía	301
8.1.	Referencias sobre educación artística, arte y educación	301
8.2.	Referencias sobre Metodologías de Investigación	309
8.3.	Referencias sobre legislación y normativas.....	310
8.4.	Artículos en medios de comunicación	313
	Índice de figuras	315
	Índice de tablas.....	319
	Anexos	321
	Anexo 1. Encuesta 1: tablas de respuestas	321
	Anexo 2. Encuesta 1: tabla de referentes artísticos	338
	Anexo 3. Encuesta 1: tabla de mujeres referentes artísticas	341
	Anexo 4. Encuesta 2: tablas de respuestas	342
	Anexo 5. Encuesta 2: análisis del concepto de arte	347
	Anexo 6. Encuesta 2: tabla de referentes artísticos.....	350
	Anexo 7. Encuesta 2: ¿Por qué conocemos a estos artistas?	353

Resumen

La presente tesis aborda la construcción del relato de las artes visuales en la educación artística formal a partir de los referentes artísticos que se incluyen en el currículo educativo. Con el objeto de su análisis, se emplea una triangulación metodológica que atiende, en primer lugar, a la dimensión teórica mediante el estudio de los modelos pedagógicos, en segundo lugar, a la dimensión teórico-práctica a través del examen de la legislación educativa vigente y, finalmente, a la dimensión práctica mediante el trabajo de campo que permite conocer los referentes artísticos del alumnado. Asimismo, este trabajo recoge una experiencia de investigación-acción conducente a la construcción colaborativa de un relato equilibrado de las artes visuales que incluya micronarrativas, con el propósito de promover una educación artística que responda a principios de inclusión y diversidad.

La globalización que caracteriza el mundo actual, el avance y los cambios constantes que han provocado la introducción de la tecnología suponen un gran desafío para los sistemas educativos, que deben dar respuesta a las demandas de las sociedades contemporáneas. Este escenario plantea la necesidad de revisar los enfoques educativos tradicionales y adaptarlos a las realidades sociales, económicas y culturales de nuestro tiempo. En este sentido, la investigación aborda una cuestión crucial: si la educación artística formal está alineada con un enfoque de inclusión y diversidad, adaptándose a las demandas posmodernas.

El marco teórico de la investigación comienza con el estudio de la educación y sus ámbitos, formal, no formal e informal, así como de los fundamentos de la semiótica. Asimismo, incorpora un análisis semiótico de tres fenómenos culturales: la educación artística formal, la educación museística y la producción artística, que permite no solo identificar los elementos que las conforman sino también, a través del estudio de las perspectivas de la modernidad y la posmodernidad, identificar las transformaciones de cada uno de ellos provocadas por el cambio de paradigma. A continuación, se revisan los modelos pedagógicos más influyentes, su adaptación a las ideas posmodernas y las implicaciones de estas transformaciones para la enseñanza de las artes visuales en la actualidad, atendiendo especialmente a la configuración del currículo educativo y, por ende, a la construcción del relato contemporáneo de las artes visuales. Más adelante, se examina la evolución histórica, desde 1990 hasta 2020, de la legislación educativa en la Comunidad de Madrid, prestando especial atención a las asignaturas impartidas por docentes de la especialidad de dibujo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este análisis permite observar la presencia de algunos principios pedagógicos, así como de

preocupaciones características de las sociedades posmodernas y cómo estos apenas llegan a materializarse en los elementos curriculares.

El marco empírico de la investigación estudia los referentes artísticos del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. A través de una encuesta realizada a más de 300 estudiantes de la Comunidad de Madrid, se identifican los artistas que estos conocen, para después analizar variables como la cantidad de menciones, el origen geográfico y cultural, el género, la temporalidad y la disciplina principal. Este estudio permite evaluar cuán diversa es la información que llega a los estudiantes y contrastar si refleja o no las características contemporáneas de la sociedad globalizada. En esta misma línea, se diseña e implementa un proyecto de investigación-acción con estudiantes universitarios de la asignatura de Didáctica de la Educación Artística, que plantea la revisión del relato de las artes visuales construido a partir de los referentes artísticos del grupo, la necesidad de expandirlo y la responsabilidad docente a la hora de seleccionar contenidos y materiales.

Los hallazgos de esta tesis subrayan la persistencia de relatos excluyentes, patriarcales y eurocéntricos en los programas educativos de las artes visuales. La investigación propone la incorporación de micronarrativas que permitan una enseñanza más inclusiva, representativa y conectada con las realidades socioculturales de los estudiantes.

A través de un extenso análisis bibliográfico, la revisión de la legislación educativa y la implementación de un estudio práctico con estudiantes de Secundaria y universitarios, esta investigación proporciona valiosas perspectivas para el enriquecimiento de la enseñanza de las artes visuales, ofreciendo orientaciones para adaptar la práctica docente hacia un modelo más diverso y equitativo.

Palabras clave

Educación artística, Educación Secundaria Obligatoria, posmodernidad, currículo educativo, micronarrativas, referentes artísticos, diversidad cultural

Abstract

This thesis examines the construction of visual arts narrative within formal artistic education, emphasizing the artistic references incorporated into the educational curriculum. To facilitate the analysis, a methodological triangulation approach is employed, which encompasses, firstly, the theoretical dimension through the investigation of pedagogical models; secondly, the theoretical-practical dimension through an appraisal of current educational legislation; and, finally, the practical dimension achieved through fieldwork to ascertain the artistic references valued by the students. Furthermore, this study incorporates an action research experience that promotes the collaborative development of a well-rounded account of visual arts encompassing micronarratives, aimed at fostering an artistic education aligned with principles of inclusion and diversity.

In light of the globalization characterizing contemporary society, the advancements and continuous evolution instigated by the integration of technology pose significant challenges for educational systems, which must adequately address the demands of modern societies. This context necessitates a reevaluation of traditional educational methodologies and their adaptation to the social, economic, and cultural realities of our era. In this regard, the research poses a pivotal inquiry: whether formal arts education aligns with an inclusive and diverse approach, thus adapting to the demands of postmodernity.

The theoretical framework of this research initiates with an exploration of education in its various forms -formal, non-formal, and informal- while also establishing the foundational principles of semiotics. It encompasses a semiotic analysis of three cultural phenomena: formal artistic education, museum education, and artistic production. This analysis serves to identify the constituent elements of each area and to examine the transformations they have undergone as a result of the paradigm shifts associated with modernity and postmodernity.

Subsequently, the research reviews influential pedagogical models, their alignment with postmodern concepts, and the implications these transformations hold for contemporary visual arts education. Particular emphasis is placed on the development of educational curricula and, by extension, on the formation of the current narrative surrounding visual arts.

Moreover, a historical examination of educational legislation in the Community of Madrid from 1990 to 2020 is conducted, with a specific focus on the subjects delivered by

teachers specializing in drawing within the framework of Compulsory Secondary Education (ESO). This analysis facilitates an understanding of the presence of various pedagogical principles and highlights issues typical of postmodern societies, as well as the limited manifestation of these concerns within the curricular framework.

The empirical framework of the research examines the artistic references of ESO students. Through a survey conducted with over 300 students from the Community of Madrid, the artists they recognize are identified, and then variables such as the number of mentions, geographical and cultural origin, gender, temporality, and main discipline are analyzed. This study enables us to assess how diverse the information that reaches students is and to compare whether it reflects the contemporary characteristics of a globalized society. In this same vein, an action research project is designed and implemented with university students in the Didactics of Artistic Education course, which proposes revising the narrative of the visual arts constructed from the artistic references of the group, addressing the need to expand it, and emphasizing the teaching responsibility involved in selecting content and materials.

The findings of this thesis highlight the persistence of exclusive, patriarchal, and Eurocentric narratives in visual arts educational programs. The research proposes the incorporation of micronarratives that allow for more inclusive, representative teaching connected to the sociocultural realities of the students.

Through extensive bibliographic analysis, the review of educational legislation, and the implementation of a practical study with high school and university students, this research offers valuable insights for enhancing visual arts education. It provides guidance to adapt teaching practices toward a more diverse and equitable model.

Key words

Art Education, compulsory secondary education, postmodernism, educational curriculum, micronarratives, artistic references, cultural diversity

1. Introducción

1.1. Aproximación general a la temática de la tesis

Como manifestación del contexto en el que se origina, la educación no solo refleja las dinámicas sociales y culturales, sino que también actúa como agente de transformación de estas. Los sistemas educativos, entonces, no pueden seguir ignorando los profundos cambios introducidos por la globalización, la tecnología, las crisis y las nuevas problemáticas sociales. Sino que deben incorporarlos para acompañar estos cambios desde la esfera educativa, al mismo tiempo que se transforma la educación (Grupo de Expertos de Alto Nivel, Unesco, 2013).

El paradigma posmoderno cuestiona los fundamentos de la modernidad, asentada en la idea de progreso lineal, la aceptación de verdades absolutas, la universalidad y la rigidez de sus estructuras. La ruptura con el paradigma moderno da paso a un mundo caracterizado por el cambio, la incertidumbre, la fragmentación y la multiplicidad, que rechaza las categorías estancas y que se construye en torno a los conceptos de relatividad, mutación, interconexión, hibridación y diversidad, entre otros. En este mundo hipervisual, las imágenes tienen una presencia constante en el entorno y forman parte de nuestro día a día, desde la ropa que nos ponemos, hasta el panel informativo que consultamos para saber dónde está una consulta médica, la serie de ficción que vemos, los juguetes que compramos o las aplicaciones móviles que utilizamos. Estas imágenes que nos envuelven no son elementos meramente formales, sino que, a través de los mensajes que transmiten, nos informan, nos persuaden, nos deleitan, nos seducen y, también, nos manipulan. Esta transmisión de información a través del lenguaje visual ocurre con independencia de que seamos o no plenamente conscientes de ello. Este cambio de paradigma exige una reformulación de las prácticas educativas para adaptarse a un contexto complejo y plural, en el que las narrativas únicas son sustituidas por una multiplicidad de perspectivas que enriquezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Precisamente, la crisis de los relatos modernos comienza con el cuestionamiento de las narrativas absolutistas, unívocas y lineales que habían sido construidas desde un punto

de vista masculino y occidental. Y que, por tanto, excluían de los metarrelatos a multitud de colectivos por cuestiones de género, clase social o cultura de origen, entre otras. Aunque esto ocurre en todos los relatos modernos, sean científicos, políticos o culturales, en esta investigación nos centraremos en el gran relato de las artes visuales.

Los microrrelatos posmodernos son las narrativas donde figuran las historias de aquellas personas o de aquellos grupos sociales que, por cualquier razón, no tienen cabida en el metarrelato moderno, protagonizado por hombres blancos europeos o norteamericanos pertenecientes a la alta cultura. Esto incluye, por ejemplo, las manifestaciones artísticas contemporáneas, las locales, las realizadas por mujeres, por personas racializadas, por personas con discapacidad o por colectivos artísticos. También consideramos microrrelatos las manifestaciones de la cultura visual popular o de la artesanía, entre otras.

La inclusión de estas micronarrativas en la educación artística responde, al mismo tiempo, a la necesidad de incorporar las problemáticas políticas, sociales y culturales contemporáneas, a la de analizar críticamente y completar el sesgado relato de la historia del arte construido por la modernidad, y a la de representar a la totalidad de las personas que conforman la sociedad. Aspira, además, a analizar críticamente las relaciones sociales con el objetivo de mejorarlas.

Cabe precisar que la educación es un proceso continuo e inacabado que se extiende a lo largo de toda la vida de las personas. En este sentido, podríamos afirmar que en todo momento estamos recibiendo información procedente de multitud de agentes educativos. De acuerdo con esto, la narración sobre las artes visuales que recibimos está compuesta por la información proveniente de multitud de agentes educativos, como nuestro profesorado o nuestra familia y de diversas instituciones, como la escuela, el museo o los medios de comunicación de masas. La presente investigación explora el relato de las artes visuales promovido por la educación artística formal en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través del estudio de los modelos pedagógicos, los referentes artísticos que conforman el currículo educativo y el conjunto de artistas visuales conocidos por el alumnado.

1.2. Justificación

Esta investigación aborda la manifestación del relato de las artes visuales en la educación artística formal contemporánea. Para ello, recurre a tres perspectivas

interrelacionadas. En primer lugar, desde un enfoque teórico, se estudian las propuestas didácticas y metodológicas en la educación artística actual, analizando los modelos pedagógicos más influyentes de las últimas décadas. Este análisis identifica los enfoques mediante los cuales cada modelo busca adaptarse al contexto contemporáneo, prestando atención a cuestiones como la redefinición de los roles de docente y discente, así como de su interrelación, y, especialmente, a las características del relato de las artes visuales que se promueve.

En segundo lugar, desde un enfoque teórico-práctico, se revisa la legislación educativa de la Comunidad de Madrid entre 1990 y 2020, centrándose en las asignaturas impartidas por docentes de la especialidad de dibujo en ESO. Este examen nos permite identificar la vinculación entre los principios pedagógicos propuestos y la redacción de las leyes, así como los contenidos seleccionados y omitidos en el currículo educativo.

Finalmente, desde un enfoque práctico, se analiza cuáles son los referentes artísticos del alumnado de ESO, y qué los caracteriza. Para ello, nos basaremos en una amplia encuesta realizada a más de 300 estudiantes, contemplando variables como el origen, el género y la disciplina de los referentes artísticos que conocen. La explotación de la encuesta debería permitirnos determinar cuán diverso es el relato que llega a estos estudiantes y si este refleja las características posmodernas de multiculturalidad, globalidad, pluralidad, equidad y multimedia.

Complementando esta perspectiva, se lleva a cabo una experiencia de investigación-acción en la que participaron estudiantes universitarios de la asignatura de Didáctica de la Educación Artística. En primer lugar, se propone el diseño e implementación de una encuesta sobre los conceptos de arte y artista, y sobre sus referentes en las artes visuales. Posteriormente, se analizan los resultados en comunidad, observando cómo la mayoría de los artistas mencionados forman parte del metarrelato moderno de la historia del arte. Ante esto, se plantea la reflexión de qué requiere, como docentes, la realización de una selección de referentes más amplia y diversa para dar cabida en ella a todos los grupos sociales. Solo es posible dar a conocer las diferentes micronarrativas si los docentes son conscientes de las mismas. Este ejercicio permite reflexionar sobre los referentes artísticos predominantes, cuestionar las narrativas existentes y expandirlas mediante la incorporación de nuevas referencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como se verá a lo largo de la tesis, la investigación responde a un problema central: comprender cuál sería el relato de las artes visuales más alineado con la posmodernidad

y conocer si la educación artística formal actual se está acercando a un relato más inclusivo, diverso y cambiante. Del mismo modo, la investigación pretende esclarecer si estas narrativas llegan efectivamente al alumnado de ESO.

Este trabajo contribuye al conocimiento existente mediante una sólida y extensa selección bibliográfica, y una rigurosa revisión de la legislación aplicable a la ESO en la Comunidad de Madrid, desde la LOGSE (1990) hasta la LOMLOE (2020). Gracias a la participación de más de 300 estudiantes en la Encuesta 1 (disponible en el Anexo 1), aporta evidencias acerca de los referentes artísticos que conoce el alumnado de ESO. Además, narra una experiencia práctica de diagnóstico, reflexión y expansión impulsada por la autora, quien escribe desde la perspectiva dual de investigadora y arte-educadora.

Como explican Irene Martínez Martín y Gema Ramírez Artiaga (2017), la escuela es uno de los principales agentes socializadores y, por tanto, uno de los principales mecanismos de perpetuación de las narrativas androcéntricas y coloniales sobre las que se sostiene un sistema desigual e injusto. Las personas que nos dedicamos a la docencia, hemos sido socializadas en este mismo sistema. Es por ello por lo que, si no llevamos a cabo un ejercicio crítico, consciente y constante de deconstrucción de estos valores y de sus mecanismos de transmisión, tenderemos a repetirlos en nuestra práctica docente. De acuerdo con esto, el profesorado tiene una gran poder de perpetuación o subversión de estas desigualdades y, por tanto, una gran responsabilidad.

Las autoras defienden una pedagogía feminista que reconozca la diversidad de saberes y prácticas, y que incorpore las manifestaciones culturales que han permanecido silenciadas o marginadas por los saberes y las prácticas hegemónicas. Esto implica, necesariamente, des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Lo que, a su vez, requiere una formación del profesorado que sea crítica y reflexiva, así como un compromiso individual y colectivo por parte de cada docente.

Las propuestas que formulan se podrían sintetizar en la ruptura con las dinámicas tradicionales de construcción del conocimiento, a menudo universalistas, generalistas, colonialistas y androcentristas. En su lugar, proponen la generación de conocimiento crítico colectivo, construido a partir de la reflexión compartida, del diálogo y de la diversidad de narrativas.

Esta investigación, a título personal, responde a una toma de conciencia acerca del relato de las artes visuales recibido como alumna a través de la educación formal. Y al compromiso de deconstruirlo para no seguir transmitiéndolo como educadora.

La relevancia de este trabajo, por tanto, radica en su capacidad para concienciar sobre el carácter sesgado, excluyente y patriarcal de los relatos modernos que persisten en la educación artística actual, proponiendo orientaciones hacia la incorporación de micronarrativas que pueden contribuir a una práctica educativa más inclusiva.

El objeto de estudio se fundamenta en los criterios de realismo, resolubilidad, relevancia, factibilidad y capacidad generadora, que son evaluados en base a varios indicadores, tal como propone la siguiente tabla de criterios e indicadores (García Cabezas, 2015):

Criterio	Indicador
Real	¿Es un problema nuevo?
	¿Disponemos de una respuesta?
Resoluble	¿Es un tipo de problema que pueda ser resuelto por un proceso investigador?
	¿Existe la posibilidad de recabar datos para su solución?
Relevante	¿Es el problema realmente relevante?
	¿Afecta a un principio de importancia?
Factible	¿Tiene el investigador la competencia necesaria para realizar el estudio?
	¿Conoce el investigador el campo de manera suficiente para comprender los aspectos importantes y dotar de sentido los hallazgos?
	¿Posee el investigador los conocimientos técnicos necesarios para recoger, analizar e interpretar los datos?
	¿Pueden los datos ser obtenidos?
	¿Se dispone de herramientas y/o procedimientos para la recogida de datos válidos y fiables?
	¿Se dispone de los recursos, tanto humanos como económicos, para llevar a cabo el estudio?
	¿Existe la posibilidad de obtener financiación para el proyecto?
	¿Se dispone del tiempo suficiente para finalizar el proyecto?
Generador	¿Lograría la solución al problema algún avance tanto en el campo teórico como en el práctico?
	¿Abrirá nuevos interrogantes y propuestas de investigación dentro del campo de estudio?

Tabla 1. Criterios e indicadores, según G. Cabezas (2015). Elaboración propia.

En lo relativo al criterio de lo «real», los dos conceptos vertebradores de la propuesta, el currículo de la educación artística y las micronarrativas, han sido ampliamente explorados por distintos autores. El problema central de esta investigación se concreta en la disección del currículo de educación artística en ESO, para la Comunidad de Madrid, en busca de micronarrativas.

El enfoque propuesto para abordar la presencia de microrrelatos en la educación artística formal consiste en la triangulación de tres aspectos: por un lado, el estudio de los modelos pedagógicos de educación artística, por otro, el análisis de la legislación educativa que regula la ESO y, por último, el relato que termina llegando al alumnado, construido a partir de sus referentes artísticos.

Además, en la línea de la investigación-acción, se incluye una experiencia de enseñanza-aprendizaje en la que se aplican los aprendizajes derivados de las fases anteriores.

Las contribuciones originales del presente trabajo residen, por tanto, en su concreción, su enfoque multidimensional y su experiencia de aplicación.

Respecto al criterio de lo «resoluble», la investigación se considera como tal; se han identificado métodos concretos y viables para recoger datos relevantes que ayudarán a alcanzar los objetivos planteados. La metodología mixta y las acciones específicas se han seleccionado para garantizar la recolección de datos pertinentes y significativos.

En cuanto al criterio de lo «relevante» el problema de investigación relaciona dos aspectos de gran importancia. De una parte, el currículo de la educación artística formal, en una de las etapas obligatorias, de acuerdo con la legislación vigente. Y, de otra, la construcción de un relato inclusivo de las artes visuales, coherente con las demandas de una sociedad posmoderna. La investigación se sitúa en la intersección entre ambos, preguntándose qué relato de las artes visuales se construye desde la educación formal, qué referentes incluye y excluye esta narración y cómo contribuye esto a la creación de una sociedad más inclusiva. Es, por tanto, un tema significativo con principios importantes en juego, como la calidad de la educación y su vinculación con la realidad, la diversidad cultural y el currículo de educación artística.

Además, en cuanto a la factibilidad, se posee la competencia necesaria para realizar un estudio de esta naturaleza. La autora conoce el ámbito con suficiente profundidad, desde sus facetas como investigadora y como docente de ESO, para contextualizar los hallazgos. Los recursos, tanto humanos como técnicos, están disponibles y son los adecuados para la recogida, el análisis y la interpretación de datos.

Por último, se considera que la respuesta al problema planteado tiene el potencial de generar avances tanto en la teoría como en la práctica de la educación artística. Los resultados podrían abrir nuevos interrogantes y áreas de estudio, así como impulsar la creación de currículos y selecciones de materiales didácticos más inclusivos.

La justificación de este objeto de estudio se basa en una clara articulación de estos criterios, resaltando no solo la importancia teórica del mismo sino también su aplicabilidad práctica y su potencial para informar y transformar las prácticas educativas artísticas en la Educación Secundaria Obligatoria. La convergencia de estos indicadores reafirma la relevancia de la investigación y su capacidad para ofrecer contribuciones valiosas y originales al campo de conocimiento.

1.3. Estructura

El presente capítulo proporciona una toma de contacto con la temática de la investigación, así como una argumentación sobre su pertinencia. También se presenta la estructura de la memoria de investigación, con el fin de facilitar una guía para la lectura del documento, y se formulan los objetivos de la investigación, tanto generales como específicos.

En el segundo capítulo, dedicado a la metodología de investigación, se contextualiza la naturaleza de la investigación y se delimita el alcance de la misma a nivel conceptual, espacial y temporal. También se exponen los métodos y técnicas de investigación empleados.

En capítulo 3, *La educación artística formal: definición y elementos*, aborda la definición de educación, entendida como un fenómeno extenso y envolvente que abarca toda la vida de las personas, para después distinguir entre sus tres ámbitos: formal, no formal e informal. En el siguiente apartado se presentan las bases del análisis semiótico, que concibe cualquier fenómeno cultural como un acto de transmisión de información. A continuación, se plantea un esquema elemental de la educación artística formal y se observa el impacto de las ideas posmodernas en cada uno de los elementos que la constituyen. Finalmente, se analizan brevemente los esquemas elementales de otros fenómenos culturales íntimamente vinculados con la educación artística formal, como son la educación en museos y la creación artística.

El cuarto capítulo estudia una selección de modelos pedagógicos de educación artística formal. El primer apartado se centra en los modelos más vinculados a las ideas modernas, como son la autoexpresión creativa y la Educación Artística como Disciplina. El segundo apartado analiza aquellas corrientes pedagógicas relacionadas con la enseñanza de las artes visuales que se vinculan en mayor medida con conceptos posmodernos. Es el caso de la educación artística posmoderna, la pedagogía del arte crítica, la Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual, los Modelos integradores y el *Art Thinking*.

El quinto capítulo se enfoca en el análisis de la legislación sobre educación artística formal para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Madrid. El primer apartado aborda la sucesión de normativas en materia educativa que se han producido en nuestro país desde 1990, prestando atención a la presencia de rasgos característicos de la educación posmoderna y, especialmente, a los referentes artísticos que se deben tratar. A continuación, se analiza en profundidad la normativa vigente en el momento de la redacción de esas páginas. Se estudian, por tanto, los aspectos de la LOMLOE más relevantes para nuestra investigación, esto es, la exposición de motivos, la organización de la etapa y los desarrollos curriculares de las dos asignaturas del departamento de Dibujo que se imparten en la etapa: Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y Expresión Artística. Por último, se realiza una comparativa entre el desarrollo curricular de la asignatura de Historia del Arte, de segundo de Bachillerato, propuesta por la anterior ley de educación (LOMCE) y la actual (LOMLOE).

El capítulo 6 contiene la exposición del trabajo empírico realizado en el marco de la investigación. Se presentan las encuestas que se han llevado a cabo y sus participantes, así como las dinámicas de aula que las sucedieron, en el caso de la Encuesta 2 (disponible en el Anexo 4). También se exponen y se analizan críticamente los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios realizados a dos grupos de población.

El séptimo capítulo sinteriza las conclusiones de cada uno de los capítulos de la investigación. Asimismo, se analizan los hallazgos realizados en el trabajo empírico, relacionándolos con el marco teórico propuesto. A continuación, se evalúa el alcance de los objetivos de la investigación y se identifican sus limitaciones. Por último, se plantean futuras líneas de investigación.

1.4. Objetivos generales y específicos de la investigación

Objetivos generales

- 1) Analizar el relato de las artes visuales en la educación artística formal de manera tridimensional, mediante el estudio de distintos modelos pedagógicos, el análisis de la legislación educativa vigente y el conocimiento de los referentes artísticos del alumnado.
- 2) Construir colaborativamente un relato de las artes visuales que incorpore micronarrativas, con la finalidad de promover una educación artística que responda a principios de inclusión y diversidad, en el marco de una experiencia de investigación-acción llevada a cabo con el alumnado de Didáctica de la Educación Artística.

Objetivos específicos

- 1) Examinar los componentes constitutivos de la educación artística formal, la educación museística y la producción artística, y analizar las transformaciones que estos han experimentado bajo la influencia de los postulados posmodernos.
- 2) Analizar las propuestas pedagógicas más influyentes en el ámbito de la educación artística para conocer las características del contexto educativo posmoderno y las estrategias propuestas para articular relatos de las artes visuales que sean contemporáneos y diversos.
- 3) Examinar la legislación educativa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid para identificar el relato de las artes visuales que se promueve desde la educación artística formal.
- 4) Identificar los referentes artísticos del alumnado participante en la encuesta, que cursa Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid, para revelar las características de la narrativa de las artes visuales que les ha sido transmitida.
- 5) Analizar los resultados obtenidos en la implementación de una experiencia de enseñanza-aprendizaje, realizada con estudiantes de Didáctica de la Educación Artística, orientada a la deconstrucción colaborativa del macrorrelato de las artes visuales.

2. Metodología

En la educación artística formal contemporánea, el relato de las artes visuales se manifiesta como una construcción cultural que busca articular la experiencia estética, la formación crítica y el desarrollo creativo del alumnado. Desde los modelos pedagógicos impulsados en esta tesis, se propone un relato orientado a fomentar la participación, la reflexión interdisciplinaria y la valoración del patrimonio cultural.

Las micronarrativas adquieren relevancia como herramientas necesarias para visibilizar la diversidad de experiencias, perspectivas y contextos, contribuyendo así a una educación más representativa e inclusiva. La legislación educativa, por su parte, promueve un marco narrativo que enfatiza la transversalidad de las competencias artísticas y su integración en el currículo, aunque su aplicación práctica puede variar según los contextos escolares.

En este sentido, los referentes artísticos del alumnado de ESO reflejan tanto las influencias del ámbito académico como las tendencias culturales predominantes en su entorno social y mediático. Por último, la construcción de un relato más inclusivo en las artes visuales propuesto en esta investigación exige el reconocimiento de la diversidad cultural y social, así como la incorporación de narrativas emergentes que cuestionen las hegemonías tradicionales y amplíen los horizontes interpretativos del alumnado.

Mediante un enfoque tridimensional, que abarca una selección de modelos pedagógicos, la legislación educativa de la etapa y los referentes artísticos del alumnado, en esta investigación se aborda la configuración del relato de las artes visuales en la educación artística formal, prestando especial atención a la presencia de micronarrativas. Además, se realiza una aproximación práctica a la construcción colaborativa de un relato inclusivo de las artes visuales.

La educación artística es un proceso constante e inacabado que abarca todas las esferas de la vida, por ello consideramos pertinente concretar que la investigación se centra en la educación artística formal, y más concretamente, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y, en un desarrollo posterior, en la asignatura de Didáctica de la Educación Artística.

En el ámbito de actuación de esta investigación, ha resultado necesario una acotación preliminar, delimitando su alcance al contexto geográfico de la Comunidad Autónoma de Madrid. Esto no significa que los hallazgos no puedan extrapolarse a otras regiones o países, sino que el análisis de la legislación se ciñe a las normativas de aplicación en este territorio. Asimismo, los participantes en la encuesta son estudiantes de centros educativos de la Comunidad de Madrid. En el segundo desarrollo empírico, los participantes son estudiantes de un máster universitario en línea, por lo que no se puede concretar una localización geográfica.

En cuanto a su temporalidad, cabe tener en cuenta dos cuestiones. En primer lugar, en el estudio de la legislación de la Educación Secundaria Obligatoria se examinarán todas las normativas educativas de aplicación en la etapa y en la comunidad desde 1990 (LOGSE) hasta la actualidad (LOMLOE). En segundo lugar, que la fase de recolección de datos del primer trabajo empírico abarca los cursos escolares 2022/23 y 2023/24, de la misma manera que el segundo trabajo empírico, de investigación-acción.

2.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación adopta un diseño mixto, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos, con el fin de analizar la construcción del relato de las artes visuales en la Educación Secundaria Obligatoria. La naturaleza del objeto de estudio, así como los objetivos planteados, requieren una metodología que permita obtener datos empíricos representativos a través de instrumentos cuantitativos y, a su vez, complementar y profundizar la interpretación de estos mediante técnicas cualitativas.

Según la metodología Mixed Methods Research, definida por Martínez Arias, Castellanos y Chacón (2014), y en línea con la clasificación establecida en el *Journal of Mixed Methods Research* (Fetters y Freshwater, 2015), la combinación de enfoques en esta investigación responde a varios principios fundamentales:

- La educación artística es un fenómeno multidimensional, cuya comprensión requiere tanto datos cuantificables (frecuencia de menciones de referentes artísticos en estudiantes de Secundaria) como una exploración cualitativa del conjunto de referentes mencionado por el alumnado de ESO. De igual manera, en el caso de los estudiantes de máster es tan relevante determinar cuántos artistas visuales conocen como quiénes son y qué interpretaciones aportan los docentes en formación sobre este conjunto de referentes.

- La combinación de metodologías permite superar las limitaciones de cada una por separado, ya que los estudios cuantitativos suelen carecer de profundidad en la interpretación, mientras que los cualitativos pueden presentar dificultades en la generalización de sus hallazgos.
- La convergencia de datos de ambas metodologías proporciona mayor validez al estudio, al contrastar las tendencias cuantitativas con el análisis cualitativo.

Siguiendo estos principios, se ha adoptado un diseño de triangulación integrado, en el que la fase cuantitativa consiste en la realización de encuestas a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Estos resultados proporcionan un marco de referencia que posteriormente es cualificado y ampliado mediante la fase cualitativa, en la que se analiza críticamente el relato de las artes visuales configurado por el conjunto de referentes artísticos mencionados.

Paralelamente, se lleva a cabo una experiencia de investigación-acción con estudiantes de Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija. La inclusión de la investigación-acción en este estudio responde a la necesidad de generar conocimiento aplicable en el ámbito educativo, permitiendo no solo analizar el estado actual de la enseñanza artística, sino también reflexionar sobre posibles mejoras a partir de la experiencia directa de los docentes en formación.

Siguiendo el planteamiento de Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción se desarrolla como un proceso cíclico de observación, reflexión y acción, lo que la convierte en una metodología especialmente adecuada para el contexto educativo. En esta investigación, se implementa en el contexto de la asignatura optativa de Didáctica de la Educación Artística y la docente que la imparte. Los docentes en formación que cursan la asignatura responden a una encuesta donde se recogen datos, tanto cuantitativos como cualitativos sobre sus referentes artísticos. Junto con la profesora, analizan críticamente el conjunto de los artistas mencionados, identificando los sesgos presentes en el relato de las artes visuales que conocen y que, a su vez, perpetúan en el ejercicio de su labor docente. En el marco de esta experiencia de investigación-acción, van a expandir sus referentes artísticos y proponer estrategias para diversificar su enseñanza. Esta labor permite contrastar los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en la encuesta con la perspectiva del profesorado en formación y facilita un proceso reflexivo y crítico sobre la enseñanza de las artes visuales. De este modo, la investigación-acción contribuye a enriquecer la comprensión del problema investigado.

2.2. Diseño de la investigación

La presente investigación combina metodologías cualitativas y cuantitativas para abordar diversas dimensiones relacionadas con la narrativa de las artes visuales en la educación formal. En primer lugar, se lleva a cabo una investigación documental que permite plantear los esquemas semióticos de los fenómenos culturales, examinar los modelos de educación artística, estudiar las características de la modernidad y la posmodernidad, identificar manifestaciones culturales que ilustren los conceptos desarrollados en el marco teórico y revisar la legislación educativa de la Comunidad de Madrid. Este análisis se basa en una amplia variedad de fuentes de información primarias y secundarias, incluyendo publicaciones académicas, artículos de investigación, tesis doctorales, normativas legales y recursos digitales como páginas web de artistas e instituciones culturales.

La investigación se desarrolla en tres fases principales, combinando el análisis teórico con el trabajo empírico para obtener una visión amplia sobre la construcción del relato artístico en la ESO. En la primera fase, se efectúa una revisión teórica y legislativa, analizando los modelos pedagógicos de educación artística y los marcos curriculares que han regulado la enseñanza de las artes visuales en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid desde 1990. Con especial atención a la normativa vigente, la LOMLOE.

En la segunda fase, se realiza un trabajo empírico con estudiantes de ESO mediante la aplicación de una encuesta diseñada para identificar los referentes artísticos del alumnado. Los datos obtenidos se analizan cuantitativamente, considerando variables como el género, la procedencia geográfica y la disciplina artística de los referentes mencionados. Este análisis permite detectar patrones en la construcción del imaginario visual de los estudiantes y evaluar la diversidad de los modelos artísticos.

Paralelamente, se lleva a cabo un proceso de investigación-acción con estudiantes de máster, durante dos cursos consecutivos. A través de un cuestionario y sesiones de análisis, los participantes reflexionan sobre el conjunto de artistas que conforman el gran relato de las artes visuales en occidente y elaboran propuestas didácticas con el objetivo de diversificarlo.

Cada una de estas fases ha sido diseñada para aportar un enfoque complementario al estudio, permitiendo contrastar los resultados y detectar patrones, vacíos y oportunidades dentro del ámbito de la educación artística formal.

2.3. Criterios de selección

2.3.1. Selección de los centros educativos

Para la selección de los centros educativos en los que se aplica la encuesta, se emplea un muestreo intencional y por conveniencia, considerando factores como la viabilidad del acceso, la disposición del profesorado para colaborar y la diversidad de contextos educativos dentro de la Comunidad de Madrid. Se contacta con distintos centros de Educación Secundaria, priorizando aquellos cuyos docentes de educación artística muestren interés en participar en la investigación.

La distribución final de la muestra depende de estas condiciones de acceso y disponibilidad, lo que puede generar variaciones en el número de participantes por centro. Dado que el objetivo de la investigación no es obtener una muestra estadísticamente representativa de toda la Comunidad de Madrid, sino realizar un análisis exploratorio sobre los referentes artísticos del alumnado, esta estrategia permite obtener datos significativos para comprender tendencias en la educación artística formal y su impacto en la construcción del relato visual.

2.3.2. Selección de los participantes en la Encuesta 1

La Encuesta 1 se aplica a estudiantes de ESO en la Comunidad de Madrid. Para su participación, se establecen los siguientes criterios de inclusión: pertenecer a centros educativos de la región y estar cursando alguno de los cuatro niveles de la etapa en el momento de participar en el estudio.

Se espera recopilar respuestas de entre 200 y 400 estudiantes, lo que permite obtener un panorama amplio sobre los referentes artísticos que han adquirido a lo largo de su educación formal. No obstante, el estudio se basa en la muestra accesible dentro de las condiciones del trabajo de campo.

El análisis de estos datos va a contribuir a comprender cómo la enseñanza del arte en el currículo escolar influye en la construcción de la narrativa visual de los alumnos y en su percepción de la diversidad en la historia del arte.

2.3.3. Selección de los participantes en la investigación-acción

Los participantes en la investigación-acción son estudiantes del Máster en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija, concretamente de la asignatura optativa de Didáctica de la Educación Artística. Su inclusión en el estudio permite aportar una visión pedagógica sobre la enseñanza del arte en la educación formal y reflexionar sobre la manera como se construye el relato artístico en el aula.

A través de su participación, estos estudiantes analizan los datos obtenidos en la Encuesta 2, aplicada al propio alumnado de la asignatura, y exploran estrategias para diversificar la enseñanza de los referentes artísticos. Su contribución es clave para interpretar los resultados en un marco educativo y proponer enfoques más inclusivos en la enseñanza de las artes visuales.

2.4. Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos en esta investigación se lleva a cabo mediante dos cuestionarios digitales, dirigidos a estudiantes de ESO (Encuesta 1) y a estudiantes de Máster en Enseñanza Bilingüe (Encuesta 2). Además, se implementa una fase de investigación-acción, en la que los estudiantes de máster reflexionan sobre los resultados obtenidos en su cuestionario, aportando una perspectiva cualitativa complementaria.

El primer cuestionario está dirigido a estudiantes de ESO en la Comunidad de Madrid y se distribuye mayoritariamente en formato digital, a través de enlaces o códigos QR. En algunos centros educativos, puede aplicarse en formato impreso para garantizar la accesibilidad a todos los potenciales participantes de la investigación. Se redacta en castellano, de forma breve, y no se establece una duración determinada para su realización, de manera que cada participante, durante la sesión de clase dedicada a tal efecto, pueda tomarse el tiempo que necesite para responderlo.

El cuestionario está estructurado en dos secciones principales. La primera sección recoge datos demográficos, incluyendo el centro educativo de los participantes, el nivel educativo que cursan y sus países de origen. La segunda sección está destinada a la identificación de referentes artísticos e incluye una pregunta abierta en la que los participantes deben escribir los nombres de tantos artistas visuales como recuerden, sin

recurrir a fuentes externas. Y una segunda pregunta en la que se les solicita que nombren exclusivamente mujeres artistas visuales, con el objetivo de analizar la disparidad de género en la representación artística reconocida por el alumnado.

Los datos obtenidos en este cuestionario se analizan mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Se aplican herramientas estadísticas para evaluar la frecuencia con la que determinados artistas son mencionados y se comparan los resultados según variables demográficas. A su vez, se realiza un análisis cualitativo de las respuestas abiertas, identificando patrones y tendencias en la construcción del imaginario artístico de los estudiantes de ESO.

El segundo cuestionario se dirige a estudiantes de la asignatura Didáctica de la Educación Artística del Máster en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija. Se diseña en inglés y se distribuye a través del entorno virtual de aprendizaje de la universidad, permitiendo su realización de manera síncrona o asíncrona. Los participantes que asisten en directo a clase reciben un enlace a través del chat de la videoconferencia, mientras que aquellos que acceden en diferido lo encuentran en la plataforma académica. Este cuestionario consta de cuatro preguntas abiertas, diseñadas para explorar los conocimientos previos relacionados con las artes visuales.

A través de estas preguntas, se solicita a los participantes que definan qué entienden por arte y qué consideran que es un artista. Además, se les pide que nombren tantos artistas visuales como puedan recordar, de modo que permita identificar los referentes predominantes en su formación y evaluar posibles sesgos en la selección de creadores visuales. Los datos obtenidos se analizan cualitativamente, estableciendo categorías y relaciones entre la concepción del arte y la selección de referentes artísticos.

Finalmente, como parte del enfoque cualitativo del estudio, se lleva a cabo una fase de investigación-acción, en la que los estudiantes de máster reflexionan sobre los resultados obtenidos en los cuestionarios. Siguiendo el modelo de ciclo de investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), esta etapa se estructura en torno a la observación, reflexión y acción. Los datos recopilados se presentan a los estudiantes del Máster, quienes participan en una discusión crítica sobre la representación artística en la educación formal.

A partir de este proceso reflexivo, los participantes identifican la presencia del relato moderno en la enseñanza del arte y exploran estrategias para ampliar y diversificar los referentes artísticos en el aula. Este ejercicio permite conectar la investigación con la práctica educativa, asegurando que los hallazgos del estudio no solo sean analizados

desde un punto de vista teórico, sino que puedan traducirse en propuestas concretas para la enseñanza de las artes visuales. Las evidencias, tanto de las reflexiones como de las acciones, quedan recogidas en el entorno virtual de aprendizaje a través del cual se imparte la asignatura.

2.5. Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación se desarrolla en varias etapas, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para garantizar una interpretación rigurosa y detallada de la información recopilada. En primer lugar, los datos provenientes de la Encuesta 1 son sometidos a un análisis estadístico descriptivo con el objetivo de identificar patrones y tendencias en los referentes artísticos mencionados por los estudiantes de ESO. Para ello, se calculan medidas de tendencia central como la media, la mediana y la moda, así como medidas de dispersión que permitan comprender la variabilidad en las respuestas. Asimismo, se analizan las frecuencias absolutas y relativas de los artistas mencionados, con el fin de establecer cuáles son los más recurrentes y evaluar la distribución de menciones en función de otras variables, como el centro educativo de los participantes.

Posteriormente, se examinan las diferencias entre los centros educativos participantes para determinar si existen variaciones significativas en la cantidad y diversidad de referentes artísticos según la titularidad del centro (público, concertado o privado) o su ubicación geográfica. En esta fase, se presta especial atención al caso del Colegio Brains International School Arturo Soria, cuyos resultados muestran una mayor diversidad y cantidad de referentes artísticos, en comparación con el resto de los centros. Se explora la posible influencia del currículo del Bachillerato Internacional en la formación de estos referentes.

En el análisis de la Encuesta 2, se utiliza un enfoque cualitativo para examinar las definiciones de arte y artista proporcionadas por los estudiantes del Máster en Enseñanza Bilingüe. Se procede a la categorización de las respuestas a partir de un análisis de contenido, identificando patrones en la conceptualización del arte y sus funciones. Asimismo, se contrastan las respuestas obtenidas con los referentes artísticos mencionados por estos participantes, con el fin de determinar si existe coherencia entre su concepción del arte y los artistas que identifican como relevantes.

La triangulación de los datos de ambas encuestas permite establecer comparaciones entre los referentes artísticos de los estudiantes de ESO y los de los futuros docentes, evaluando posibles similitudes y diferencias en la construcción de la narrativa visual en el ámbito educativo. Además, se analiza la brecha de género en las menciones de artistas, observando la disparidad en la representación de mujeres creadoras y su comparación con los resultados de la pregunta sobre artistas visuales en general.

Finalmente, los hallazgos de los análisis cuantitativo y cualitativo se interpretan en conjunto para ofrecer una visión integral sobre la presencia y configuración de los referentes artísticos en la educación formal. Se reflexiona sobre las implicaciones de estos resultados en la enseñanza de las artes visuales y se plantean propuestas para diversificar el relato artístico en los contextos de educación formal.

3. La educación artística formal: definición y elementos

Este capítulo se concibe como una aproximación a nuestro campo de estudio: la educación artística formal contemporánea, prestando atención no solo a los elementos que la configuran sino también a su contexto.

Para iniciar un acercamiento a la educación artística formal contemporánea consideramos necesario revisar la definición actual de educación, un vasto proceso que tiene lugar a lo largo y ancho de la vida de las personas. En función de múltiples características como la duración, el contexto de aprendizaje, la finalidad o la obligatoriedad, entre otras, distinguimos entre tres ámbitos educativos: formal, no formal e informal. El primer apartado del presente capítulo se dedica a revisar estas definiciones con el objetivo de plantear el contexto de nuestra investigación desde el punto de vista de la teoría de la educación.

De acuerdo con el semiólogo, filósofo y escritor italiano Umberto Eco (1977), los fenómenos culturales deben ser analizados desde el punto de vista semiótico. Por ello, el segundo apartado se dedica a presentar los fundamentos de la semiótica y los elementos estructurales de los procesos de comunicación. Como veremos, al analizar cualquier acto comunicativo es posible identificar agentes que desempeñan los roles de emisor y receptor, así como un mensaje, un canal, un código y un contexto, entre otros.

En el tercer apartado del capítulo se aplica lo anterior para realizar un breve análisis semiótico de la educación formal. Al concebir este fenómeno cultural como un acto de transmisión de información, es posible identificar los elementos que lo conforman: los docentes realizan la función de emisor, los estudiantes desempeñan el rol de receptor, el currículo educativo es el mensaje y las metodologías didácticas son el canal a través del cual se transmite la información. Una vez planteado el esquema elemental de la educación artística formal, cabe observar en mayor detalle cada uno de estos cuatro elementos, ya que han sido profundamente transformados por las ideas posmodernas.

El término posmodernidad hace referencia, al mismo tiempo, a un periodo histórico y al conjunto de tendencias culturales, filosóficas, literarias y artísticas que surgen a partir de los años setenta del siglo XX como contraposición y consecuencia de la idea de modernidad (López Martínez, 2013). No es posible delimitar un momento en el que termina la modernidad y comienza la posmodernidad en cada ámbito del saber, ya que estos fenómenos a menudo se superponen (Efland et al., 2003).

De acuerdo con los investigadores Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003), la posmodernidad posee un carácter marcadamente crítico, sustentado en perspectivas sociológicas como el posestructuralismo, el feminismo, el neomarxismo y el análisis semiótico. Esta teoría se opone firmemente a algunas de las ideas modernas, como la de progreso lineal, la universalidad o el desprecio por la cultura popular, y se apoya en conceptos como el multiculturalismo, la pluralidad, el eclecticismo o la hiperrealidad.

De esta manera, como explica la investigadora y docente Eneritz López Martínez (2013), se produce una ruptura, un cambio de paradigma entre un mundo moderno, construido sobre saberes absolutos, conceptos estáticos, relatos lineales y verdades irrefutables, y un mundo posmoderno, caracterizado por la incertidumbre, la fragmentación, el cambio y la multiplicidad. A pesar de que, según la autora, aún nos encontramos con prácticas anacrónicas propias del paradigma moderno en ámbitos como el artístico o el educativo, las ideas posmodernas, la globalización y la tecnología, han transformado profundamente estos fenómenos culturales.

Esto es precisamente lo que se aborda al analizar cada uno de los elementos de la educación formal: cómo se han transformado como consecuencia del cambio de paradigma. Donde en el mundo moderno hablábamos de profesor y alumno, en el posmoderno nos referimos a docente y discente. Esto implica no solamente un cambio léxico sino también una redefinición de sus funciones, un cambio en la concepción de su interrelación y de la direccionalidad de la información. De la misma manera, las metodologías y el propio mensaje también se han visto modificadas.

Como cabría esperar, el cambio de paradigma ha afectado de forma similar a los emisores, destinatarios, mensajes y canales de otros fenómenos culturales. En el cuarto apartado se plantean los esquemas elementales de la educación artística no formal que tiene lugar en museos, por su capacidad para construir relatos en torno a la historia del arte y la creación artística contemporánea. Teniendo en cuenta que el arte es el principal objeto de estudio de la educación artística, consideramos oportuno plantear el esquema

elemental de la creación artística, así como observar la evolución de sus elementos. Es necesario conocer la concepción del arte en cada periodo para comprender las propuestas educativas contemporáneas o posteriores, ya que estos valores, conceptos, medios y técnicas, impactan directamente en los contenidos curriculares y en los modelos de enseñanza.

Al analizar estas transformaciones, se observan paralelismos entre los ámbitos. Son especialmente notables los cambios producidos en los roles de emisor y receptor, así como en la relación entre ellos, que tiende hacia la bidireccionalidad o la multidireccionalidad.

Cabe destacar también el impacto que tienen las tecnologías de la información y la comunicación, y otras tecnologías emergentes, en todos los contextos analizados. Su desarrollo, así como su presencia envolvente, redefinen los conceptos de información, privacidad o aprendizaje, entre otros. Y modifican la forma como desempeñamos multitud de tareas y funciones. Además, contribuyen a la percepción posmoderna de fragmentación del tiempo y el espacio. Debemos tener en cuenta que estos cambios han tenido lugar en el seno de la misma sociedad y, por tanto, el contexto cultural, social y político es el mismo.

En la presente investigación nos centraremos en el estudiantado, el profesorado y el currículo educativo. Sin embargo, hasta cierto punto hablaremos de estudiantes, público y espectadores; de docentes, mediadores y artistas; y de currículo, objeto patrimonial y obra de arte, de forma prácticamente indistinta. No solamente porque desde el punto de vista de la semiótica los hemos identificado como destinatarios, emisores y mensajes, respectivamente. No solamente porque comparten rasgos característicos derivados de los roles que han venido desempeñando tradicionalmente: quien enseña y quien aprende, quien habla y quien escucha, quien crea y quien contempla, etc. Sino también, y, sobre todo, porque cuando dejamos de lado el sujeto teórico de estudio y prestamos atención al sujeto real, nuestros estudiantes de educación formal son también visitantes de museos, lectores de cómics, espectadores de cine, jugadores de videojuegos y usuarios de redes sociales, entre otros. En definitiva, receptores de multitud de productos de cultura visual. Y, lo que es más importante aún, de un tiempo a esta parte son translectores (Scolari, 2016), espectactores (Boal, 2014) y prosumidores (Scolari, 2013).

Esto no atiende únicamente a la propuesta de Eco (1977), quien recomienda no perder de vista que los sujetos teóricos de nuestras investigaciones son también sujetos reales, a

los que hay que acercarse desde múltiples puntos de vista, sino también a las reflexiones de autoras como Elizabeth Ellsworth, quien explica que:

... los paralelismos entre «estudiante» y «público» son inescapables. Los estudiantes y los públicos tienen mucho en común como constructos teóricos al igual que como participantes reales en la producción de significado. Y con la llegada de los nuevos medios interactivos y el «edutenimiento», las fronteras entre estudiante y público se están haciendo cada vez más confusas y permeables. (2005, p. 54)

O María Acaso López-Bosch, quien en la introducción de *Didáctica de las artes y de la cultura visual* reivindica que «un artista es un profesor y un profesor es un artista», que «un estudiante es a la vez un espectador y un espectador es a la vez un estudiante» y que, por tanto, necesariamente «un proyecto educativo es la vez una obra de arte y una obra de arte es a la vez un proyecto educativo» (2011, p. 9).

3.1. Los ámbitos de la educación: cuestiones generales

Antes de adentrarnos en los modelos pedagógicos de educación artística formal, consideramos necesario abordar una definición actualizada de educación, así como diferenciar cada uno de sus ámbitos.

En la presente memoria de investigación, la educación se concibe en un sentido extenso, en coherencia con la definición que establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en *Replantear la educación en un mundo en mutación*:

La educación es un derecho humano básico, entendido como el derecho de todos los niños, jóvenes y adultos de aprender a lo largo de la vida mediante experiencias de aprendizaje formales, no formales e informales. Se precisa una visión amplia de la educación, a lo largo y ancho de la vida, que abarque el aprendizaje formal y no formal, articulando ambas modalidades con los diversos espacios de aprendizaje informal. (2013, p. 20)

La definición que se aporta en este informe destaca, en primer lugar, que es un derecho básico de todas las personas. Y a continuación, incide en el concepto de «aprendizaje a lo largo de toda la vida», una de las claves que se planteaban en *La educación encierra un tesoro*, también conocido como Informe Delors. Esta idea hace referencia al proceso de aprendizaje constante que se produce en todo lugar, en todo momento y en todos los ámbitos de la actividad humana, ampliado a toda la sociedad, y que termina por convertirse en una dimensión de la propia vida (Delors, 1996).

Cabe precisar que esta concepción de la educación como un proceso permanente no es reciente, tal como recoge la profesora María Inmaculada Pastor Homs (2001) en su artículo «Orígenes y evolución del concepto de educación no formal». Ya fue descrita como tal por los teóricos de la educación Philip H. Coombs, Roy C. Prosser y Manzoor Ahmed, en 1973, al hilo de una definición aportada por la Unesco, que entendía la educación como un proceso ilimitado tanto desde el punto de vista espacial como temporal.

Entendemos, pues, que la educación ocurre en cualquier momento, desde nuestra infancia hasta nuestra madurez, que se desarrolla en cualquier lugar o contexto y que, además, son multitud de agentes los que intervienen en este proceso. La propia extensión de este concepto hace necesaria la creación de categorías que permitan distinguir y nombrar las diversas formas de educar. Como explica Pastor Homs (2001), son estos mismos autores, Coombs, Prosser y Ahmed, quienes proponen en 1973 las tres categorías para diferenciar los ámbitos de la educación que seguimos utilizando en la actualidad: formal, no formal e informal.

3.1.1. La educación formal

En su artículo, Pastor Homs recoge en castellano la definición establecida por estos autores en *New Paths To Learning for Rural Children and Youth*. Se entiende por educación formal la totalidad del «sistema educativo jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado». Esto no se refiere únicamente a las etapas educativas comprendidas entre la escuela y la universidad, sino que también incluye los programas de especialización técnica y de formación profesional (2001, p. 527).

Además, tal como explica la autora, la educación formal o reglada se caracteriza porque, habitualmente, el Ministerio de Educación de cada país está encargado de su financiación, gestión y planificación, a diferencia de otros ámbitos. La educación reglada está absolutamente institucionalizada y, con carácter general, se imparte

presencialmente en centros educativos (colegios, institutos, universidades) o a distancia. A menudo, requiere una dedicación a tiempo completo a lo largo de toda la edad escolar y otorga un reconocimiento legal de los estudios realizados.

3.1.2. La educación no formal

En 1973 Coombs, Prosser y Ahmed definen la educación no formal como el conjunto de actividades de carácter educativo, sistematizadas y organizadas, que se llevan a cabo fuera del sistema de educación reglada. Señalan también que el objetivo de la educación no formal es proporcionar aprendizajes diversos y que se dirige a la totalidad de la población (2001).

Según Pastor Homs (2001), este concepto ha ido evolucionando, desde su definición inicial, para incorporar matices y aclaraciones. Como la introducida en el Tesauro de la Unesco en 1977, donde se precisa que no se trata únicamente de actividades, sino también de programas educativos. O para precisar que las experiencias de educación no formal cuentan con objetivos de formación explícitos y que, aunque pudieran estar relacionados con los grados de la educación formal, no están dirigidos directamente a obtenerlos (Trilla Bernet, 1993).

En contraposición a lo que ocurría con la educación formal, Pastor Homs (2001) señala que la gestión, planificación y financiación de actividades educativas no formales se realiza desde un enorme abanico de entidades e instituciones diferentes, como museos, asociaciones, empresas, ONG, escuelas, etc. Estas entidades nacionales o internacionales, asimismo, podrían ser gubernamentales o no gubernamentales y de titularidad pública o privada. Los programas de educación no formal se caracterizan por ser, con carácter general, independientes unos de otros y permitir una dedicación a tiempo parcial, en contraste con los programas de educación formal. Además, son más flexibles y su duración es más corta. A menudo, las actividades de educación no formal priorizan contenidos prácticos y se centran en conocimientos más específicos que las actividades formales o regladas.

Como explica la autora, podemos considerar que la mayor parte de la educación no formal es libre o voluntaria en tanto que no existe una legislación que obligue a la población a participar en estas actividades. Sin embargo, esto no se aplica a la totalidad de los casos, ya que un curso determinado podría ser de asistencia imperativa para trabajadores de una empresa. Este es el caso, por ejemplo, del vasto Sistema de Formación Profesional para el Empleo orientado a «la formación a lo largo de la vida de

toda persona trabajadora, ocupada o desempleada, con la finalidad de mejorar su cualificación, recualificación y adaptación profesionales y facilitar la libre elección de profesión u oficio y la promoción profesional» (Servicio Público de Empleo Estatal, s.f.).

3.1.3. La educación informal

Coombs, Prosser y Ahmed definen originalmente la educación informal como el proceso de adquisición de valores, actitudes, conocimientos y destrezas que se desarrolla durante toda la vida, a través de las experiencias cotidianas. De manera general, la educación informal carece de organización y de sistema, y se produce en el entorno del individuo, por ejemplo, al relacionarse con su familia, al viajar, o ver la televisión. Por lo tanto, la mayor parte de los aprendizajes que una persona llega a adquirir provienen de este ámbito (Pastor Homs, 2001).

Si el aprendizaje informal se relaciona con la experiencia vital de cada persona, parece pertinente la advertencia de Coombs, quien señala que lo que un individuo puede llegar a asimilar a través de la educación informal está delimitado a las posibilidades que le ofrece su entorno social. Por el contrario, Pastor Homs (2001) defiende que lo que un individuo realmente aprende de la educación informal depende, en la mayoría de los casos, de su educación formal y no formal, que le aportarán una serie de conocimientos previos y lo harán sensible a las experiencias informales.

Observemos ambos argumentos en relación con el ejemplo que se propone en el artículo: la visita a un museo de bellas artes, realizada libremente y por iniciativa propia. Desde el punto de vista de la autora, aquellas personas que cuenten con una formación artística de base, que estén familiarizadas con los objetos patrimoniales o sus autores, o que hayan desarrollado una sensibilidad estética, con toda probabilidad, disfrutarán de la visita y aprenderán en mayor medida que aquellas personas que no hayan podido adquirir estos conocimientos y desarrollar estas actitudes en sus experiencias de educación formal y no formal. Dicho de otro modo, Pastor Homs defiende que la educación formal y no formal pueden impactar positivamente en la educación informal de las personas, contribuyendo a que estas experiencias sean más provechosas y placenteras. Siguiendo con este mismo ejemplo, lo que Coombs advierte es que esta visita podría no producirse si el entorno de esta persona (su familia, sus amistades, los medios de comunicación, etc.) no le brinda esta oportunidad.

Si bien el formal, el no formal y el informal son ámbitos educativos diferenciados, también es evidente que están íntimamente interrelacionados. Parece lógico pensar,

entonces, que tengan capacidad de influencia entre sí. Al fin y al cabo, la suma de todas las experiencias educativas, independientemente de su tipología, conforman ese proceso continuo, complejo y envolvente que es la educación.

3.2. Fundamentos del análisis semiótico

Con el objetivo de profundizar en nuestra área de estudio, la educación artística formal, se considera necesario determinar los elementos estructurales que la definen.

Para abordar este análisis recurrimos al trabajo de Eco, quien explica en su *Tratado de semiótica general* que todos los fenómenos culturales complejos no solo pueden, sino que deberían, ser analizados desde esta disciplina. La semiótica se dedica al estudio de los sistemas de significación estructurados y se encuentra estrechamente ligada a la comunicación, aunque estos dos términos no son sinónimos (1977).

El autor asegura que la única forma de esclarecer los mecanismos fundamentales de las manifestaciones culturales es mediante el estudio semiótico. Es importante precisar que Eco no pretende reducir la cultura en su totalidad a comunicación y significación solamente. Lo que defiende es que se puede comprender mejor la cultura cuando se analiza desde la perspectiva de la semiótica. A partir de esta afirmación, entendemos que los fenómenos culturales, entre los que se encuentran la educación, la producción artística o la industria del entretenimiento, por mencionar solo algunos, pueden ser analizados como procesos comunicativos.

Esto hace posible una de las disecciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje más habituales. Aquella que reduce la educación hasta su esencia: un intercambio de información entre sujetos. Tal como defiende Tomás Pedroso Herrera (2000), en el núcleo de la educación se encuentra el acto comunicativo.

Recurrimos de nuevo a Eco (1977) para consultar su definición de comunicación, entendida como aquel proceso mediante el cual se transmite una señal desde un emisor hasta un destinatario, a lo largo de un canal. Además, es necesario que exista un código, es decir, un sistema de significación, para verificar dicho proceso comunicativo.

Como veremos más adelante, esta transmisión de información de un emisor a un receptor se produce en multitud de ámbitos de la cultura. Entonces, las películas de cine, las programaciones didácticas, las esculturas medievales, las visitas guiadas a una

exposición o las pinturas impresionistas, por ejemplo, serán considerados elementos comunicativos de sus respectivos fenómenos culturales.

3.2.1. Los elementos de la comunicación

En la Figura 1 observamos los elementos que, según Eco, constituyen el proceso comunicativo:

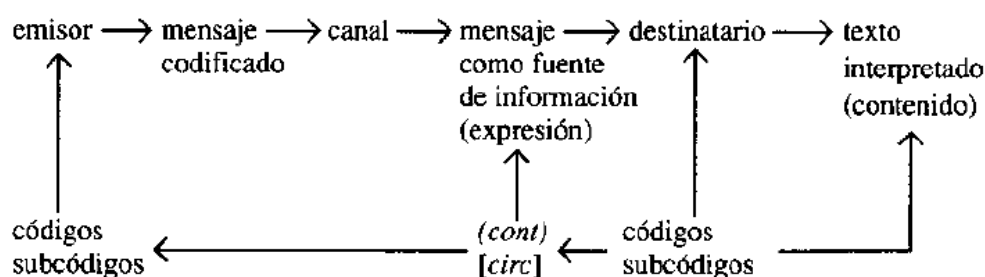


Figura 1. Elementos de la comunicación. Modelo de Umberto Eco en *Tratado de semiótica general* (1977), p.221. Captura de pantalla de elaboración propia.

De acuerdo con el autor, en el proceso de comunicación, el emisor es el encargado de transmitir la información. Por su parte, el destinatario recibe esta información y la interpreta. El mensaje, que se transfiere a través del canal, está necesariamente cifrado en un código; es decir, la señal se emite de acuerdo con unas reglas que el destinatario también conoce. De esta manera, el receptor podrá establecer un significado mediante un proceso de interpretación del mensaje Eco (1977).

Además, conviene tener en cuenta otros elementos como son el contexto en el que se desarrolla este acto comunicativo, el ruido, que dificulta la transmisión de la información, o la retroalimentación emitida por el receptor.

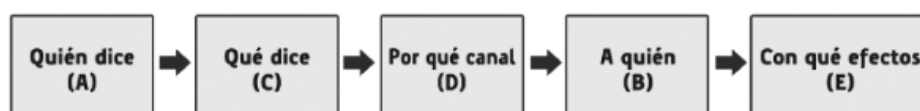
Cabe precisar que, diferentes autores harán referencia a un mismo elemento empleando distintas denominaciones, como es el caso de destinatario y receptor, o fuente y emisor. A menudo, estas denominaciones implican sutiles diferencias, pero en nuestro contexto no son demasiado relevantes. Por supuesto, existen esquemas más complejos que incorporan más elementos, así como otros más específicos que se enfocan en un fenómeno concreto, como la comunicación de masas.

3.2.2. Definición y consideraciones sobre el emisor y el receptor

Recurrimos de nuevo al *Tratado de semiótica general* para profundizar en la relación entre emisor y receptor. Según Eco (1977), comprender la relación entre quien emite y quien recibe la información, será lo que posibilite una investigación acerca de los actos de comunicación. Si bien estos sujetos desde el punto de vista teórico son ficticios e hipotéticos, no dejan de ser, en la práctica, personas reales, lo que el autor llama «sujetos concretos». Para analizar la relación entre ellos es necesario, por tanto, tener en cuenta aspectos históricos, sociales, culturales, antropológicos y psicológicos.

Como observaremos más adelante, esta relación entre emisor y receptor puede ser simétrica o asimétrica. Es decir, puede ser una relación entre sujetos equilibrada o desequilibrada, atendiendo a multitud de factores como, por ejemplo, las jerarquías de poder o la direccionalidad de la información.

Tradicionalmente, autores como Harold Lasswell, uno de los primeros teóricos de la comunicación, han concebido el proceso comunicativo como una relación entre un sujeto activo, el emisor, y otro pasivo, el receptor. En la Figura 2 observamos el modelo del proceso de comunicación, eminentemente dirigida a las masas, que Lasswell propuso en 1979 (Sosa Osorio & Arcilla Calderón, 2000).



(A) Sujeto activo que expresa un mensaje
(C) por intermedio de un canal
(D) a un sujeto pasivo.

(B) para lograr determinados objetivos

(E), intencionadamente.

(B) Sujeto pasivo que recibe/capta determinado mensaje

(C), generándose en él una determinada reacción (E).

Figura 2. Modelo de la comunicación de masas formulado por Harold Lasswell en 1979. Obtenido de *Manual de teoría de la comunicación* (Arcilla Calderón y Sosa Osorio, 2014). Captura de pantalla de elaboración propia.

En el proceso de comunicación representado en la Figura 2, como en muchos otros, observamos un desequilibrio en la relación entre estos sujetos. La transmisión de la información parece ser unidireccional, del emisor al receptor, y también parece que se ejecuta desde el poder.

Como hemos señalado, quien emite el mensaje ostenta, tradicionalmente, un rol activo. Además, es habitual que, en una jerarquía, el emisor se sitúe en un nivel superior al del receptor. Analicemos un ejemplo para profundizar en estas afirmaciones. Pongamos por caso la escritura y lectura de una novela. Tal como se ha explicado en el apartado anterior, la literatura es un fenómeno cultural cuyos elementos estructurales se pueden definir desde el punto de vista de la semiótica. En este ejemplo resulta sencillo identificar el rol de emisor con el del escritor o escritora de la obra; esta persona es quien relata la historia. Por otro lado, los lectores, quienes leen el libro, son los destinatarios de esta información. En este proceso de comunicación escrita, a menudo, la transmisión de la información se produce en una única dirección: de emisor a receptor. Además, la acción de escribir tiene una connotación mucho más activa que la de leer que, a priori, resulta mucho más pasiva. Lo mismo ocurre con hablar y escuchar o pintar y contemplar, entre otras.

Como se explicará más adelante, hemos observado que en la actualidad las relaciones entre emisor y receptor están cambiando. De manera generalizada, cada vez es más habitual que la transmisión de información sea multidireccional, que la creación de significado sea colectiva y que los receptores adquieran un rol gradualmente más activo. Esto está relacionado, por ejemplo, con factores como el desarrollo tecnológico, que permite a un lector ponerse en contacto a través de una red social con la persona autora de la novela. Pero también, según el contexto, con los desarrollos didácticos que promueven actividades cada vez más activas, diversas y colaborativas para favorecer los aprendizajes. O con el papel que adquiere el público en la creación y en la interpretación de las obras de arte contemporáneas.

3.3. Elementos constitutivos de la educación formal

A continuación, vamos a analizar la educación artística formal desde un punto de vista semiótico. El objetivo no es únicamente identificar sus elementos estructurales

principales, algo relativamente evidente y establecido con anterioridad por múltiples autores como Mallart i Navarra (2001), Navarro Hinojosa (2007) o Gallego Ortega y Salvador Mata (2009), con diferentes enfoques y finalidades. Lo que pretendemos es observar cómo estos elementos, y las relaciones entre ellos, han sido transformados por la posmodernidad.

Como mencionábamos, el emisor es el sujeto que tradicionalmente transmite la información, desempeñan un papel activo y, en una jerarquía de poder, se sitúa en un nivel superior al del receptor. En el caso de la educación artística formal, el emisor es el profesorado. Si hablamos de experiencias de enseñanza-aprendizaje concretas observaremos, además, que es habitual que el rol de emisor lo ejerza un sujeto individual: un docente.

Aquellos sujetos que tradicionalmente reciben la información, que desempeñan papeles pasivos y que suelen tener un menor poder, son los receptores o destinatarios de la información. En la educación artística formal, el receptor es el alumnado. De la misma manera que los emisores suelen ser sujetos individuales, es habitual que los destinatarios sean un sujeto colectivo, es decir, un grupo de estudiantes.

Precisamente, eso que unos enseñan y que otros aprenden es la información que se transmite en este acto comunicativo. En otras palabras, el mensaje que los docentes transmiten a los discentes en la educación formal es el currículo educativo. Este término, de acuerdo con la legislación actual, hace referencia al «conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación» (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 2020, p. 122883) que se establecen para cada etapa educativa.

Cabe precisar que el currículo no lo elaboran los docentes, sino las Administraciones educativas estatales o autonómicas, dependiendo del nivel de concreción curricular y de la distribución de competencias. De esta manera, aunque en la educación formal el profesorado sea el emisor de este mensaje, las fuentes de las que procede esta información son las Administraciones a las que estamos haciendo referencia.

En el esquema elemental que estamos construyendo, consideramos que las metodologías didácticas constituyen el canal a través del que se comunica la información, que se concreta en diversas actividades, materiales didácticos o dinámicas de aula, entre otros.

Para poder definir el contexto, tendríamos que aproximarnos a él a través de diferentes puntos de vista: espacial, cultural, social, normativo, pedagógico, etc. Como se explica en el primer apartado del capítulo, la educación reglada está regida por el sistema educativo de cada país o región. Es decir, existen un conjunto de normativas que determinan las etapas, los niveles, las materias, los contenidos, los objetivos, etc.

De acuerdo con la legislación española, la educación formal no universitaria se imparte en centros docentes de titularidad pública, privada concertada o privada (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 2020). Mientras que las enseñanzas universitarias se imparten en universidades públicas o privadas, o centros adscritos a estas (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, 2023).

No podemos olvidar que, además, vivimos en una sociedad tecnologizada, en la que internet y las tecnologías digitales han transformado nuestros hábitos de vida (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016). Este desarrollo tecnológico, obviamente, tiene también un gran impacto en los sistemas educativos. Pensemos, por ejemplo, en modalidades de formación en línea, tanto síncronas como asíncronas, o semipresenciales, en las que los entornos virtuales de aprendizaje tienen una función estructural.

Pero las tecnologías digitales no han impactado exclusivamente en la educación a distancia o semipresencial, sino, en general, en todo el panorama educativo. Cabrero Almenara y Marín Díaz (2017) explican que la sociedad actual, llamada sociedad de la información o sociedad del conocimiento, se caracteriza por organizarse en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, llamadas TIC. Estas tecnologías posibilitan acceder a la información, generarla y compartirla a gran velocidad, y desde cualquier lugar. Señalan también que las TIC fomentan la tendencia a la globalización, y la transformación del espacio y el tiempo, tal como se concebían en las sociedades industriales o posindustriales. De acuerdo con los autores, estos cambios implican una redefinición del concepto de aprendizaje, así como de los roles de docentes y discentes, entre otras modificaciones.

Cuando las TIC se integran en los contextos educativos y son utilizadas con una finalidad didáctica, entonces nos referimos a ellas como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Este uso estratégico de las TIC requiere una exploración de las tecnologías vigentes para integrarlas en procesos metodológicos y pedagógicos, lo que, como hemos mencionado, conlleva una transformación de los procesos de enseñanza-

aprendizaje y una redefinición de los elementos que participan en ellos (González Martínez, 2021).

Una vez establecidos los elementos que conforman la estructura de la educación formal y su contexto, pasamos a observarlos en mayor detalle. También atenderemos a las relaciones entre los elementos y a su evolución en las últimas décadas.

3.3.1. Las incidencia de las metodologías activas

Como señala Ellsworth (2005), el par binario estudiante-docente sitúa al profesorado en un lugar de autoridad, de superioridad. Desde esta posición, en el seno de lo que Acaso (2009) define como pedagogía tóxica, se han implementado sistemas basados en el control del alumnado alejados del objetivo de aprendizaje e, incluso, se ha ejercido la llamada violencia simbólica.

Estas autoras explican que, en los modelos educativos más tradicionales, centrados en la enseñanza, los docentes son quienes saben y quienes enseñan. Es decir, se concibe al profesorado como único conocedor del contenido y transmisor de este conocimiento. Mientras que los estudiantes, por contra, son los que no saben, los que desconocen y deben aprender.

Para ilustrar estas afirmaciones, analizaremos la dinámica de poder y de direccionalidad que ocurre en una clase magistral, uno de los formatos más habituales en la educación reglada tradicional. En esta situación, el docente es quien tiene los conocimientos sobre el tema en cuestión, es quien habla, quien explica, quien elige los ejemplos y selecciona los materiales didácticos que utiliza para impartir los contenidos, etc. En este modelo de enseñanza, el emisor suele transmitir la información de pie y, en algunas ocasiones, incluso sobre una tarima o escenario, lo que física y corporalmente refuerza esta idea de superioridad. Los estudiantes, por el contrario, escuchan y guardan silencio, están sentados en dirección al orador y deben prestar atención. El alumnado apenas participa de la explicación, por lo que su rol es mayoritariamente pasivo, especialmente si no se hace hincapié en el proceso de interpretación y análisis de la información recibida.

Con la llegada de la posmodernidad, se ponen en tela de juicio muchos de los principios que se habían asumido sobre educación y se replantean las relaciones entre emisor y receptor, se cuestiona la selección de contenidos, se analizan los espacios educativos, etc. (Acaso López-Bosch y Ellsworth, 2011). En concreto, en el ámbito de la pedagogía se

aboga por un cambio comunicativo en la educación formal, que pasa de enfocarse en la enseñanza a enfocarse en el aprendizaje. Esto se materializa, entre otros, en el desarrollo de metodologías didácticas centradas en el alumnado que otorgan a los estudiantes un papel activo en sus propios procesos de aprendizaje (Méndez Coca y García-Alonso Montoya, 2013).

De acuerdo con Méndez Coca y García-Alonso Montoya (2013), en los métodos tradicionales tales como las clases magistrales o las conferencias existe un único emisor en el aula. No hay que olvidar que estos métodos permiten cierta interacción con el alumnado, por ejemplo, formulando preguntas a los estudiantes o proporcionando información incompleta con el objetivo de fomentar una investigación posterior. Sin embargo, son métodos centrados en la acción del docente, en los que el profesor o la profesora son los «proveedores de conocimientos ya elaborados» (2013, p.302) para que el alumnado los consuma, típicamente, de forma pasiva y acrítica. Los métodos centrados en la enseñanza se han empleado durante siglos y, debido a la inercia cultural, su uso todavía es muy habitual en las aulas. Los autores afirman que estas prácticas a menudo acarrearán bajos niveles de motivación del alumnado y aprendizaje. Por el contrario, otros métodos como el aprendizaje por descubrimiento, la enseñanza por medio del conflicto cognitivo, la investigación dirigida o el aprendizaje cooperativo, entre otros, se centran en la acción del estudiante. De acuerdo con los autores, la aplicación de las metodologías activas no es mayoritaria, pero sí que existe una presencia creciente de métodos que proponen un papel cada vez más activo del alumnado.

Tal como explican también los autores (2013), estos métodos basados en la acción del alumnado convierten los procesos de enseñanza-aprendizaje en actos comunicativos abiertos y flexibles. En ellos, alumnos y alumnas son, al mismo tiempo, receptores y emisores. Además, la información que reciben procede de múltiples emisores, no solo del docente, sino también de otros estudiantes, y de otras fuentes. Esto enriquece la información recibida y requiere que el alumnado la procese, la compare, la contraste y la interprete.

Estas nuevas metodologías didácticas no transforman únicamente el rol del estudiante, sino que también hacen lo propio con el del docente quien, además de ser emisor, recibe información de su alumnado.

A la luz de estas afirmaciones, podemos confirmar que, con la llegada de la posmodernidad, no solo se deja de negar el conocimiento del estudiante, sino que se

pone en valor. De esta manera, el conocimiento no es patrimonio exclusivo del profesorado, sino que pertenece a todos, docentes y discentes.

3.3.2. Consideraciones sobre el rol docente

Estos cambios conceptuales, metodológicos y tecnológicos requieren una transformación del rol del profesorado. En un momento en el que los contenidos son fácilmente accesibles en internet, el concepto de docente se aleja cada vez más de la idea de contenedor de conocimiento y se convierte en lo que llamamos un guía o un facilitador de procesos de aprendizaje (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016).

Como explican Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016), el desarrollo de las tecnologías digitales y la democratización de Internet no solamente han cambiado nuestra manera de comunicarnos, divertirnos, informarnos o trabajar, entre otras, sino que también han modificado nuestra forma de aprender y, por tanto, de enseñar.

De acuerdo con los autores, la «Era Digital» redefine el concepto de conocimiento, que pasa a ser desordenado y diverso, alejándose de las categorías y los compartimentos que lo mantenían organizado y empaquetado. Esto precisa un cambio de actitud por parte de la sociedad en general y de los agentes educativos en particular, que consiste en dejar de ser meros consumidores de contenidos creados por otros emisores, a ser cocreadores de nuestro propio cuerpo de conocimientos. El conocimiento en red destruye la tradicional transmisión unidireccional de información y la sustituye por un «intercambio horizontal de información, abundante, caótico y desestructurado» (p. 110). Esta situación modifica la labor docente, desde la transmisión lineal de información hacia el acompañamiento en los procesos de búsqueda, análisis, interpretación, síntesis y difusión de la información encontrada.

Cabe añadir algunas de las funciones docentes que la profesora, investigadora y artista Raquel Monje defiende en *Habitar (en) el aula. Propuesta pedagógica integradora en el ámbito universitario bajo parámetros de arte contemporáneo* (2016). Estas son la creación de un ecosistema saludable de enseñanza-aprendizaje que propicie la creación de vínculos entre los agentes educativos y el fomento del aprendizaje cooperativo.

Además de estos cambios conceptuales que redefinen las funciones del profesorado consideramos importante señalar que, también se produce un cambio en el lenguaje. En un contexto en el que el uso igualitario y no sexista del lenguaje cobra importancia gradualmente, se pasa del término «profesor» al término «docente», o «profesorado» o

a la expresión «equipo docente». De esta manera, se evita el uso del masculino neutro y se utilizan en su lugar nombres colectivos o sustantivos epíctenos, con el objetivo de representar la realidad de forma inclusiva, visibilizando en el discurso a la totalidad de las personas que forman parte de esos colectivos, independientemente de su sexo, su género, su procedencia o sus capacidades, entre otras cuestiones. Tal como se explica en la introducción del recopilatorio *Guías para el uso no sexista del lenguaje* realizado por el Instituto de las Mujeres (s.f.), el lenguaje contribuye a la interpretación de la realidad, así como a la creación de imaginarios.

Para ilustrar este uso inclusivo del lenguaje, hemos elaborado la Tabla 2, en la que podemos ver la cantidad de veces que aparecen estos términos en los textos de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

	LOGSE (1990)	LOMLOE (2020)
Profesor	7	3
Profesores	54	32
Profesoras	0	5
Profesorado	28	56
Docente	funcionario docente (1) personal docente (3) centro docente (3) ejercicio docente (1) experiencia docente (2) función docente (4) función pública docente (6) mérito docente (1) práctica docente (3) programación docente (6)	equipo docente (18) persona docente (4) funcionario o funcionaria docente (1) actividad docente (1) atribución docente (2) centro docente (4) competencia digital docente (1) desarrollo profesional docente (3) experiencia docente (1) función docente (4) función pública docente (2) órganos de coordinación docente (5) planificación y organización docente (3) práctica docente (4) profesión docente (3) puesto docente (2)
Docentes	docentes (1) funcionarios docentes (3) funcionarios públicos docentes (3) centros docentes (24) cuerpos docentes (9) instalaciones docentes (1)	docentes (5) funcionarios docentes (3) cuerpos docentes (1) centros docentes (23) fundaciones benéfico-docentes (1) prácticas docentes (1)

	prácticas docentes (1) tareas docentes (1)	actividades docentes (2) funciones docentes (2)
--	---	--

Tabla 2. Comparativa de términos que aparecen en la LOGSE y la LOMLOE que se refieren al profesorado.
Elaboración propia.

Como podemos observar en la Tabla 2, el uso del masculino genérico «profesores» es el que se emplea de forma más habitual en el texto de 1990, 54 veces, seguido del término colectivo «profesorado», que aparece 28 veces en este documento. Por el contrario, en la ley de 2020, el término más habitual es el nombre colectivo, que aparece 56 veces, frente a las 32 que se utiliza el término «profesores», cinco de las cuales, aparece junto al de «profesoras».

Vemos también que el uso de expresiones como «funcionario docente» (que en 2020 aparece desdoblado en masculino y femenino) o «personal docente» es escaso en ambos textos. Sin embargo, en la LOMLOE aparece muy a menudo, 18 veces, la expresión «equipo docente». El término «docente» aparece en multitud de ocasiones, en ambos escritos, utilizado como adjetivo referido a los centros, los cuerpos, la función pública o los órganos de coordinación docente. Algo similar ocurre con su plural, «docentes»: se utiliza escasamente como sustantivo, aunque es más habitual en el segundo documento, o para hacer referencia al profesorado, como es el caso de las expresiones «funcionarios docentes» o «funcionarios públicos docentes». Y aparece en multitud de ocasiones para calificar a otros nombres como centros, cuerpos, actividades o funciones. A pesar de que permanecen algunos términos masculinos para hacer referencia a la totalidad de los profesores y profesoras del sistema educativo español, resulta evidente que se hace un uso más inclusivo del lenguaje en la redacción de la LOMLOE que en la de la LOGSE.

3.3.3. Consideraciones sobre el rol discente

Como explicábamos, los cambios culturales, sociales y tecnológicos de las últimas décadas requieren también una evolución del rol del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el seno de las metodologías activas, el alumnado ya no es mero receptor de información elaborada por otros agentes, sino que la busca, la contrasta, la compara, la procesa, la interpreta y la difunde (Méndez Coca y García-Alonso Montoya, 2013).

En el marco de la posmodernidad, se considera a cada estudiante como sujeto cultural que, por tanto, es capaz de comprender la cultura contemporánea y también de

producirla. En el área de educación artística esto requerirá que el alumnado conozca y comprenda en profundidad los contextos sociales y culturales de las producciones artísticas y de la cultura visual para poder crear sus propias producciones y, así, transformar la cultura (Chapato y Dimatteo, 2014).

De estas afirmaciones podemos deducir que se rechaza la idea moderna de que el estudiante carece de conocimiento. Se parte, por tanto, de la convicción de que todos los saberes son valiosos, de que todos los puntos de vista y experiencias pueden contribuir a la creación de significados.

Son muchas las corrientes pedagógicas que instan, desde hace décadas o incluso siglos, a situar a cada estudiante en el centro de su proceso educativo, otorgándole un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. Cabe destacar el sistema del Kindergarten de Fröbel, quizá la principal propuesta del siglo XIX de cuantas cuestionaban los métodos de enseñanza tradicionales. O, ya en el siglo XX, las formuladas por Rudolf Steiner, John Dewey, Maria Montessori o Jean Piaget. Estos autores destacan en sus planteamientos los beneficios para el aprendizaje de elementos como el juego, la motricidad o la manipulación o la estimulación sensorial, entre otras propuestas que requieren de una participación activa por parte del alumnado (Fontán del Junco et al., 2019).

A medida que se profundiza en el funcionamiento del cerebro y se estudian los procesos de aprendizaje, se concluye que los aprendizajes más significativos, es decir, los más profundos y duraderos, son aquellos que se producen de una forma más activa por parte del alumnado. La neuroeducación, que estudia los procesos de aprendizaje y memoria, explica que, para que esto se produzca, es necesario despertar la curiosidad y la emoción, así como centrar la atención. El conocimiento profundo de estos mecanismos demuestra la utilidad de plantear situaciones de aprendizaje activas, como ya se había planteado en varias corrientes pedagógicas (Mora, 2019). De acuerdo con esto, las actividades multisensoriales, colaborativas, contextualizadas o experimentales, entre otras, deben cobrar un mayor protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este principio lo observamos no solo en la literatura específica sobre pedagogía y didáctica, sino también en las normativas educativas. Ya en el año 1991, en el anexo al Real Decreto que establece el currículo de la ESO, podemos leer en los principios metodológicos que «la actividad constructiva del alumno es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje»

(Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, p. 39). Como decíamos, hace décadas o, incluso, siglos, que se defiende que la participación activa del alumnado fomenta el aprendizaje y que, a través de estas experiencias educativas, los estudiantes construyen sus propios conocimientos.

Resulta también necesario, de acuerdo con multitud de autores, incorporar las tecnologías digitales en las situaciones de aprendizaje y promover su uso por parte de los estudiantes (Delors, 1996). Cabe precisar que, el empleo de estas tecnologías no debe ser meramente instrumental, sino que, para poder transformar la información en conocimiento, es necesario desarrollar las competencias que acabamos de mencionar, relacionadas con la búsqueda, el análisis y el procesamiento de esa información (Vaíllo Rodríguez et al., 2017).

De la misma manera que ocurría en el caso de los docentes, desde un punto de vista del lenguaje, observamos un cambio léxico de «alumno» a «estudiante». Se emplearán también otros términos más inclusivos como alumnado, alumno o alumna, discente, etc.

En esta misma línea conceptual que, por un lado, emplea un lenguaje no sexista para incluir a la totalidad del colectivo formado por el alumnado y, por otro, destaca el papel activo y creativo de quien construye su propio aprendizaje, Monje (2016) recomienda el término «discente». Y abunda en la evolución que ha experimentado el término desde paradigmas educativos ahora obsoletos que consideraban al alumnado como receptores pasivos de información. Por el contrario, la autora propone la creación de un ecosistema que permita la creación de vínculos saludables entre discentes y entre discente y docente, que activen los mecanismos de construcción de conocimiento.

	LOGSE (1990)	LOMLOE (2020)
Alumno	12	5
Alumno y alumna	0	1
Alumno o alumna	0	32
El alumno o la alumna	0	1
Alumnos	52	18
Alumnos y alumnas	0	69
Los alumnos y las alumnas	0	4
Alumnos o alumnas	0	2
Alumnado	6	216
Estudiantes	0	12

Tabla 3. Comparativa de términos en la LOGSE y la LOMLOE que hacen referencia al alumnado. Elaboración propia.

Para observar esta evolución léxica, comparamos, de nuevo, la redacción de las leyes educativas promulgadas en 1990 y 2020. En la Tabla 3 se evidencia que la manera más habitual de hacer referencia a los discentes en la LOGSE (1990) es el término «alumno», que aparece 12 veces en singular y 52 en plural, haciendo uso del masculino neutro. En ningún caso aparece desdoblado, pero sí se emplea en seis ocasiones el nombre colectivo «alumnado».

la redacción de la LOMLOE (2020) la palabra «alumno» aparece en masculino singular sólo en cinco ocasiones. Su uso desdoblado, «alumno y alumna», sí es más habitual (34 veces). Ocurre lo mismo con el plural «alumnos», que figura 18 veces en masculino y 75 desdoblado en «alumnos y alumnas». También se utiliza el término «estudiantes» en 12 ocasiones. Sin embargo, la forma más habitual de referirse al conjunto de estudiantes es «alumnado», utilizada en 216 ocasiones. En el texto legal más reciente, como hemos observado, se prioriza el uso de un nombre colectivo con el objetivo de incluir a la totalidad de quienes estudian en el sistema educativo.



Figura 3. Infografía de la comunidad educativa, según el Ministerio de Educación. Imagen recuperada de: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:944cf859-4689-40c2-8877-4c1ffd565a7d/infografia-sistemaee-nuevo-logo.jpg>

Es importante señalar que, incluso en el ámbito de la educación formal, existen más agentes de los que hemos mencionado hasta ahora: alumnado y profesorado. El concepto de comunidad educativa hace referencia a la totalidad de los sujetos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal como observamos en la Figura 3, esto incluye al alumnado y a sus familias, a los centros, al profesorado, a las Administraciones educativas y, en última instancia, al conjunto de la sociedad (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.).

3.3.4. Aportaciones del currículo posmoderno

Como hemos explicado al analizar desde un punto de vista semiótico la educación formal, el mensaje de este fenómeno cultural es el currículo educativo. Los conceptos introducidos por la posmodernidad cuestionan la selección de contenidos, objetivos y

criterios elaborada por los grupos sociales hegemónicos, que no solo ha sido realizada de acuerdo con sus propios valores, sino que además perpetúa sus intereses (Chapato y Dimatteo, 2014).

Los cambios sociales, políticos, culturales y tecnológicos impulsados por la posmodernidad impactan también en nuestro ámbito de estudio, modificando algunos de los pilares sobre los que se asentaba la educación moderna. Cuestiones como la universalidad, la estandarización, o la aplicación acrítica de un punto de vista occidental no tienen cabida en la educación de una sociedad en transformación (Efland et al., 2003).

Entonces, como explicaremos en detalle más adelante, los currículos educativos necesariamente se ensanchan para dar cabida en ellos a grupos sociales históricamente invisibilizados y a sus producciones culturales, incorporando así elementos multiculturales, relecturas de la historia desde perspectivas feministas y decoloniales, etc. En definitiva, en los modelos pedagógicos posmodernos se concibe la diferencia cultural no solo como un factor que enriquece el currículo, sino como una cuestión de justicia social. Para ponerlo en práctica, será necesaria la creación de propuestas curriculares más diversas que traten de representar a la mayor cantidad posible de grupos sociales.

En el caso de la educación artística formal, no solamente se fomenta un cambio de enfoque que incorpore estos puntos de vista y que desarrolle una sensibilidad hacia las desigualdades causadas por cuestiones de género, raza o clase social, sino que multitud de autores proponen expandir también el objeto de estudio de esta disciplina. La educación artística contemporánea, no sólo debe abarcar las bellas artes, sino la totalidad de la cultura visual (Efland et al., 2003; Hernández, 2003; Freedman, 2006; Acaso, 2009).

En la sociedad actual el alumnado debe desarrollar capacidades analíticas, reflexivas y críticas para así desenvolverse en un mundo audiovisual en el que los medios de comunicación de masas son los principales emisores de mensajes. Es, por tanto, necesario, que los estudiantes aprendan a interpretar estos mensajes visuales, de acuerdo con su contexto y su significación (Fernández Izquierdo, 2004). La cultura visual nos rodea y está constituida por la totalidad de los «objetos, símbolos y representaciones a partir de los que creamos significados a través del lenguaje visual que forman parte de nuestra vida cotidiana» (Acaso López-Bosch, 2009, p. 161).

Esta definición, por supuesto, incluye las manifestaciones artísticas que tradicionalmente hemos venido estudiando, e incorpora también las contemporáneas,

las locales, las originarias de otras culturas y la artesanía. Así como todos los usos del lenguaje visual realizados con finalidades estéticas, de entretenimiento, comerciales o informativas, entre otras. Un plano de metro forma parte de la cultura visual tanto como la interfaz de una aplicación móvil, o el *merchandising* creado a partir de una serie de animación para público infantil o una película documental, por ejemplo.

En el próximo capítulo analizaremos en mayor profundidad las propuestas curriculares de los modelos pedagógicos posmodernos. Sin embargo, considerábamos necesario observar en este apartado la transformación curricular producida a consecuencia de la posmodernidad. Cabe precisar que nos hemos detenido únicamente en estos cuatro elementos, metodologías, docentes, discentes y currículo, no solamente porque desempeñan los roles esenciales de cualquier acto comunicativo, sino también porque son los que se vinculan en mayor medida con la presente investigación. Sin embargo, cabe precisar que son muchos más los elementos que conforman la educación reglada. Tal es el caso de los espacios educativos, las modalidades formativas o los materiales didácticos, por mencionar solo algunos. Todos ellos son, sin duda, interesantes y han sido objeto de profundas transformaciones por el impacto de las tecnologías o de las ideas posmodernas, pero, como decimos, resultan menos relevantes en el marco de la presente tesis.

3.4. Otros esquemas elementales

Las transformaciones que hemos comentado no se producen de manera aislada en el ámbito de la educación formal, sino que están profundamente entrelazados con las que ocurren, por ejemplo, en el ámbito de la museografía o en la producción artística contemporánea.

En los siguientes apartados abordaremos los esquemas elementales de cada uno de estos campos de estudio, prestando especial atención a las transformaciones de los roles de emisor y destinatario, así como a la direccionalidad de la información y al impacto de la tecnología.

3.4.1. Elementos de la educación museística

Como hemos explicado, la educación no formal es un campo tremendamente amplio, pues incluye una gran tipología de actividades y contextos. Incluso si hablamos

exclusivamente de educación artística no formal, podríamos referirnos a actividades extraescolares para participantes de Educación Infantil, de una formación sobre diseño gráfico para empleados de una empresa, un campamento de verano sobre cine para adolescentes o de un curso en línea sobre la pintura barroca. Los ejemplos son prácticamente infinitos, como también lo son los ámbitos de aplicación.

Si bien en todos los casos podemos identificar educadores y educandos, así como contenidos de un mensaje, para poder establecer un esquema elemental de la educación artística no formal con una mayor profundidad, consideramos necesario acotarla a un campo de estudio concreto. En adelante, nos centraremos en las experiencias educativas no formales que suceden en los lugares patrimoniales, como museos y centros de arte, dejando fuera de nuestro análisis otros posibles escenarios. Esta elección responde a que son instituciones concebidas no solo para custodiar y conservar bienes patrimoniales, sino también para difundir, sensibilizar e investigar. Y, por tanto, consideramos que son un contexto propicio para conocer referentes artísticos.

Además, existe una profunda vinculación entre la educación en museos y la educación formal, principal ámbito de estudio de nuestra investigación, tal como propone Linares de Berti (2018), quien concibe la dimensión educativa del museo como un espacio de innovación pedagógica donde reinterpretar relatos. En esto mismo insiste Jesús Ángel Sánchez Rivera (2022) cuando destaca el papel de los museos como espacio físico o virtual donde se producen las transformaciones exigidas por las sociedades posmodernas. El autor considera, pues, que la relación entre ellos y los centros de educación formal debería no solo ser más constante, sino también más dialogante.

En este esquema elemental, el emisor sería el educador o educadora del museo, siendo la fuente de la información la propia institución museística. Entonces, el personal de educación del museo, en función del discurso institucional, se encarga de difundir la colección de objetos patrimoniales. Esto constituye el mensaje que recibe el visitante, quien desempeña el rol de receptor o destinatario. De nuevo, en los planteamientos más tradicionales, nos encontramos ante una relación monológica en la que la información fluye desde el emisor hasta el receptor de manera unidireccional.

Pensemos, por un momento, en una visita guiada tradicional como representación de lo que estamos tratando de explicar. En este tipo de actividades es habitual que exista un emisor y un conjunto de receptores. El educador o la educadora es quien conoce el recorrido, mientras que los visitantes lo descubren a medida que avanza la actividad, guiados por éste, que suele ir en primer lugar. El itinerario y la selección de obras han

sido realizados por la institución, de acuerdo con su programación. Durante la visita, el educador o la educadora es quien habla, quien explica, y se caracteriza por su conocimiento. Al mismo tiempo, los visitantes, caracterizados por su desconocimiento, escuchan en silencio y apenas participan.

Para observar más claramente la evolución de la función educativa del museo debemos retroceder aún más en el tiempo, hasta la concepción del mismo como templo, como lugar sacrosanto, que describen Núria Serrat Antolí (2005), Micaela Forteza Oliver (2012) o David Cerdón Benito (2018), entre otros autores. Entonces, nos encontraremos ante una colección de piezas de historia natural, de arqueología o de arte completamente descontextualizadas, que carecen de elementos de mediación, como paneles informativos u hojas de sala. En esta situación, solamente quienes sean expertos en la materia pueden interpretar los objetos que contemplan, por lo que la mayor parte de la sociedad no tiene un acceso real al museo, por mucho que esté abierto al público.

Sin embargo, desde hace décadas, se observa una profunda transformación del concepto museal y una redefinición de sus funciones. Desde el punto de vista comunicativo, se está produciendo también un cambio de tendencia desde el monólogo hacia el diálogo. Aplicando la terminología de Ellsworth (2005), este diálogo sería primero comunicativo y, más tarde, analítico. Dialogar implica necesariamente una interacción entre los sujetos que participan en el acto comunicativo y, por tanto, una bidireccionalidad en el flujo de la información.

3.4.1.1. Los nuevos museos

En este apartado se exploran las transformaciones del ámbito museístico producidas por los conceptos posmodernos. Como veremos, estas ideas enfatizan la finalidad educativa de los museos, destacando su función social.

Como narra la etnóloga e investigadora francesa Martine Segalen (2020), los principios establecidos por Georges Henri Rivière en la nueva museología a partir de los años sesenta, incorporados y reformulados más adelante por otras corrientes como la sociomuseología y la museología crítica, han tenido un enorme impacto a la hora de transformar y redefinir la institución. Uno de los conceptos más relevantes en esta transformación ha sido el de ecomuseo, término acuñado por Rivière y Hugues de Varine. El ecomuseo, de acuerdo con los autores, asume una función social y pedagógica, que se suma a otras más antiguas, como las de colección o conservación, para así ponerse al servicio de la sociedad. Rivière propone una relación bidireccional entre el museo y el

territorio, así como una mayor apertura al público y un afán didáctico que se aleja del concepto del museo templo o mausoleo. El ecomuseo se define, por tanto, en contraposición a esa idea de lugar repleto de objetos descontextualizados al que acude únicamente la élite cultural y social.

A partir de los años sesenta y setenta del siglo pasado, en el ámbito de la museología se deja de prestar atención únicamente a los objetos patrimoniales, a su estudio y a su conservación, para otorgar un mayor protagonismo a las personas, tal como explica Pastor Homs (2004). Es decir, el paradigma decimonónico del museo de carácter elitista y cerrado se transforma paulatinamente para dar lugar a centros plurales, abiertos a la sociedad, que establecen una interrelación con su comunidad. En este contexto, la función educativa y social del museo cobra una mayor importancia, lo que se materializa, por ejemplo, en la realización de estudios de visitantes, o en el diseño y la implementación de programas para los diversos públicos. A menudo, estas funciones se llevan a cabo desde los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), que comienzan a desarrollarse en muchas instituciones. Como explica la autora, estas propuestas suelen otorgar un rol más activo al conjunto de los visitantes, quienes no son solo receptores de información, sino que también se convierten en emisores. Se busca, por tanto, equilibrar la relación entre emisor y receptor, otrora jerárquica y direccional, para impulsar el diálogo, el análisis crítico o el intercambio de impresiones, entre otros.

De esta manera, el museo potencia su acción comunitaria y desarrolla prácticas educativas, comunicativas y participativas, al servicio de toda la sociedad. Navajas Corral (2020) explica que, la nueva museología, como cualquier corriente cultural, es fruto de la realidad social y política en la que fue concebida. Su contexto de origen está marcado por la independencia de países que habían sido colonizados y que, en ese momento, se incorporaban al panorama museístico, así como por movimientos que luchaban por la igualdad de derechos para las personas racializadas en Estados Unidos, entre otros lugares. Cabe destacar también la emergencia de nuevas consideraciones en torno al patrimonio y su labor social, al concepto de ecología y a un posicionamiento que pretende visibilizar a las comunidades y su idiosincrasia.

A partir de lo anterior, la museología social impulsa una transformación del concepto de patrimonio que incorpora la inmaterialidad, tal como describe la museóloga Ana Mercedes Stoffel (2012). El objetivo es el de registrar la memoria de las comunidades, sus usos y costumbres, así como la «transnacionalidad del multiculturalismo». La autora argumenta que la globalización y el desarrollo de las tecnologías digitales e internet también contribuyen a esta redefinición del contexto y, por tanto, del museo.

Por su parte, la profesora e investigadora María del Mar Flórez Crespo (2006) afirma que la museología crítica define el museo como un espacio de intercambio, como una zona de conflicto y, en última instancia, como una comunidad educativa. Esta corriente concibe al público desde una postura de emancipación de las concepciones del pasado, durante el cual sus visitantes desempeñaban un rol pasivo limitado a la contemplación, la escucha y la aceptación acrítica de los discursos institucionales. La museología crítica, de acuerdo con la autora, entiende el museo como un lugar de reflexión conjunta.

Para ilustrar esta transformación que hemos ido presentando, veamos las definiciones propuestas por el Consejo Internacional de Museos (ICOM), organización no gubernamental de referencia para los museos y sus profesionales. El ICOM se dedica a conservar, mantener y difundir la totalidad del patrimonio mundial, sea natural o cultural, material o inmaterial, presente o futuro.

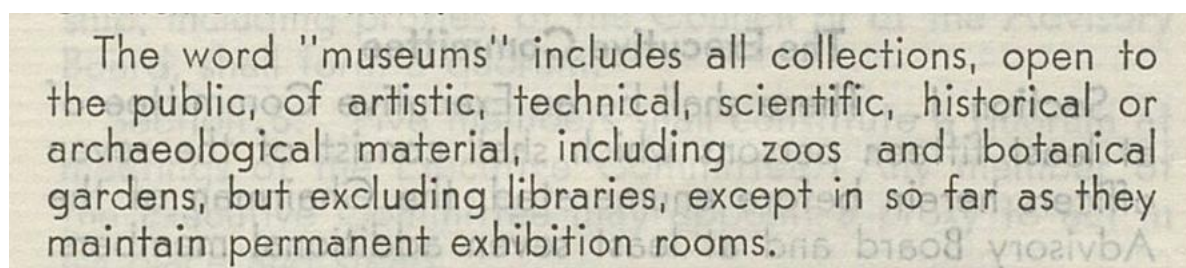


Figura 4. Definición de museo, según el ICOM, 1946. Captura de pantalla de elaboración propia.

En la sección 2 del artículo II del Estatuto de fundación del ICOM, se establece la definición que podemos ver en la Figura 4. Se considera que «la palabra “museos” incluye todas las colecciones, abiertas al público, de materiales artísticos, técnicos, científicos, históricos o arqueológicos (...)» (ICOM (International Council of Museums), 1946). El énfasis está puesto en los objetos patrimoniales que conforman estas colecciones, así como en la naturaleza de estas, aunque también se menciona que, necesariamente, se trata de una institución abierta al público. Sin embargo, el concepto de público se ha ido ampliando desde la fundación de los primeros museos, a finales del siglo XVIII, cuando sólo abarcaba a una reducidísima sección de la población.

ENGLISH

MUSEUM

A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing.

ICOM

Figura 5. Definición de museo, según el ICOM, 2022. Imagen recuperada de:
<https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

Desde su fundación, el ICOM ha redactado numerosas definiciones del concepto de museo, a medida que este iba evolucionando. La última definición, que podemos ver en la Figura 5, fue aprobada en la Asamblea General Extraordinaria celebrada en Praga en 2022:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos. (2022)

A la luz de estos textos resulta muy evidente la evolución del concepto desde la creación del ICOM, que se ha ido viendo reflejada en las sucesivas definiciones emitidas por la organización.

En la definición anterior a la que acabamos de presentar, del año 2017, ya se hacía referencia a algunas de las cuestiones que aparecen en esta, como su carácter permanente, sin ánimo de lucro y al servicio de la sociedad. También se establecían sus funciones, relacionadas con la adquisición, conservación, investigación, transmisión y

exposición del patrimonio. Aquella definición incluía tanto el patrimonio tangible como el intangible y se hacía extensible desde el entorno de cada museo, hasta el patrimonio de la humanidad. Por último, se precisaban las finalidades de deleite, estudio y educación (ICOM (International Council of Museums), 2017).

En los aspectos mencionados, la definición actual no marca grandes diferencias con respecto a otras anteriores. Sin embargo, esta pone énfasis en que el concepto de público incluye a la totalidad de la sociedad y en que, para que la institución verdaderamente esté abierta, debe ser necesariamente accesible e inclusiva. Aparecen también, por primera vez en estas definiciones oficiales, los conceptos de diversidad y sostenibilidad, en respuesta a las demandas de la sociedad actual. Como ya habíamos mencionado, en la actualidad el museo está enormemente vinculado a su territorio y, por tanto, a su comunidad social, quien forma parte activa del mismo. Cabe destacar también el matiz deontológico que especifica la necesidad de operar y comunicar de manera ética y profesional, en clara alusión a las políticas de transparencia, entre otras. Las finalidades planteadas anteriormente siguen estando presentes, pero, en la definición actual se alcanzan mediante diversas experiencias, en consonancia con la pluralidad del público. Además, se matiza el concepto de estudio haciendo referencia a la reflexión y al intercambio de conocimientos, lo que conecta directamente con el concepto de museo como espacio para el conflicto que sugiere la museología crítica.

3.4.1.2. Las educadoras de museos

Esta redefinición del museo como un espacio de convivencia y aprendizaje pone de manifiesto la necesidad de contar con elementos de mediación entre el objeto y el visitante. Esto, como explica el profesor e investigador Joan Santacana Mestre (2006), se materializa en un gran desarrollo de la museografía, que propone la elaboración de escenografías, recursos interactivos, informaciones textuales, producciones audiovisuales, etc. Y que, además, evidencia la necesidad de contar con mediación humana.

No es este el lugar para redactar una historia de los DEAC en España. Sin embargo, consideramos interesante aportar unas pinceladas sobre su origen que nos ayuden a comprender la situación actual de estos perfiles profesionales. Como explican las profesoras e investigadoras Aida Sánchez de Serdio Martín y Eneritz López Martínez (2011), los primeros departamentos educativos de museos españoles se crean, entre los años sesenta y setenta, para dar respuesta urgente a la gran demanda de visitas escolares impulsadas por las propuestas de la escuela activa, que consideraban los

museos como recurso pedagógico. Estos departamentos iniciales carecían de una estructura formal, así como de unos puestos o perfiles consolidados, de manera que la mayoría de los educadores desarrollaron estas funciones solo de forma temporal. A finales de los ochenta, influidos por las teorías constructivistas, los museos se abren hacia el diálogo y las actividades educativas se ofertan también para otros tipos de público, además del escolar. Desde entonces, se han ido diversificando tanto los públicos como las tipologías de actividades, al mismo tiempo que se ha seguido debatiendo sobre la naturaleza de estos departamentos y su relación con otras áreas de la institución, con el turismo y con el entretenimiento.

En *Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación*, la pedagoga e investigadora Núria Serrat Antolí (2005) define a los educadores de museos como profesionales que conocen no solo las necesidades del público que participa en una determinada actividad educativa, sino también los contenidos a transmitir y las bases del proceso educativo. Este perfil profesional requiere, por un lado, de una formación pedagógica y didáctica y, por otro, en la materia específica del museo. La autora explica que estos profesionales son quienes están en contacto directo con los diferentes públicos, pero también son las personas que diseñan, organizan, elaboran y gestionan las propuestas didácticas. Y critica que, a pesar de que la función educativa del museo cuenta con un reconocimiento oficial, esto no se materializa en el establecimiento y la estabilización de la figura del educador o educadora de museos, en la mayoría de los casos.

Las labores de índole educativa, que incluyen ámbitos tan dispares como la divulgación de contenidos, la elaboración de recursos didácticos, la comunicación, la mediación cultural o el entretenimiento, a menudo se desarrollan principalmente por personal subcontratado o externo al museo. Esta figura, como critican muchos autores, carece aún del reconocimiento profesional que debería tener, por lo que las condiciones laborales son todavía precarias. Todo ello está íntimamente relacionado con la ausencia de una formación superior específica de educador de museos que sea requerida de manera generalizada para desarrollar esta labor, así como con los perfiles que han venido desarrollando esta labor desde la creación de estos departamentos quienes, a menudo, carecían de formación en alguna de las áreas que actualmente se consideran necesarias, mencionadas en el párrafo anterior. También juega en su contra la ausencia de una nomenclatura única e inequívoca para quienes desempeñan esta función, a quienes suele llamarse mediadores, guías, educadoras, monitoras, etc. (Serrat Antolí, 2005; López y Alcaide, 2011; Arriaga, 2011; Vidagañ Murgui, 2016; Suárez Suárez et al, 2021).

A esto se suma, como manifiestan López y Alcaide (2011) o Acaso López-Bosch y Megías (2017), que la función educativa y comunicativa de estas instituciones ha recaído mayoritariamente en las mujeres, lo que ha hecho que la educación en museos sea considerada una labor menor o inferior a la de otros departamentos. Es precisamente por la abrumadora mayoría de mujeres educadoras por lo que, habitualmente, se habla en femenino de este colectivo. López y Alcaide critican la indefinición de funciones, la sobrecarga de tareas y la inestabilidad de las contrataciones, lo que, sumado a las carencias explicadas en el párrafo anterior, desemboca en un abandono temprano de la educación museal para dedicarse a profesiones más estables, más reconocidas y mejor remuneradas.

En esta ocasión, al analizar la personificación del rol de emisor en este acto comunicativo en la figura de las educadoras, no podemos comparar las características de este rol en la modernidad y en la posmodernidad, porque hasta hace solo algunas décadas se carecía de personas que desarrollasen este trabajo en España y en la mayor parte de Europa. Sin embargo, no queríamos dejar de hacer referencia a la realidad de este colectivo, así como a la importante labor de mediación y difusión que realizan.

3.4.1.3. De público universal a público plural

Según Serrat Antolí (2005), en el siglo XXI, los museos se erigen como «centros de aprendizaje». Es decir, como espacios donde el público puede adquirir y construir conocimiento mediante la vivencia de múltiples experiencias. Para desempeñar esta función, como hemos planteado anteriormente, se han desarrollado multitud de acciones, instrumentos, estrategias y recursos. Cabe destacar, entre ellas, las visitas, los talleres didácticos, los itinerarios didácticos, los ciclos de conferencias, los cursos o el propio diseño de exposiciones concebidas como «macro-acciones didácticas», que parten de los conocimientos previos del público, buscan captar su atención y despertar su interés, para finalmente construir conocimiento.

Esto requiere, necesariamente, una redefinición del concepto de público, no solamente para hacerlo extensivo al total de la sociedad, sino también para convertirlo en un sujeto activo de su propia experiencia patrimonial. De la misma manera que ocurría con el estudiantado, observamos en este ámbito que se diseñan propuestas participativas, donde quienes tradicionalmente fueron destinatarios de la información, se convierten también en emisores.

Como explica Colette Dufresne-Tassé, presidenta de la Comisión de Educación y Acción Cultural (CECA) de ICOM, se trasciende la idea de democratización cultural en busca de la democracia cultural. Es decir, no se trata de favorecer el acceso en un sentido literal al patrimonio y la transmisión unidireccional de sus valores asociados, construidos en función de un canon determinado. Sino de fomentar el diálogo y la participación de la sociedad en procesos de cocreación de conocimiento donde cobran valor los modos de vida y los saberes de las culturas populares, emergentes o urbanas, entre otras. Es decir, este segundo concepto no está dominado por los modelos culturales tradicionalmente hegemónicos (2022).

De esta manera, la población encuentra en los museos espacios para el diálogo, no solo con la institución sino también con otros visitantes que tienen intereses afines, lo que enriquece la experiencia de la visita (Cordón Benito, 2018).

Podemos afirmar que las corrientes museológicas posmodernas se alejan de la idea universal y estandarizada de público a través de una mayor sensibilidad hacia la diversidad, entendida desde múltiples puntos de vista: cultural, social, funcional, etc. Los nuevos museos conciben a sus visitantes como sujetos que cuentan con conocimientos, experiencias, intereses, impresiones y sensaciones que no solo son válidos, sino que son valiosos. A través de la colaboración entre distintos agentes, y gracias a sus múltiples puntos de vista, se construye conocimiento crítico en y desde los espacios patrimoniales.

Esto lleva a las instituciones y a las Administraciones formular planteamientos y políticas culturales cada vez más inclusivos. Al mismo tiempo, existe una mirada crítica hacia el origen de los museos y sus colecciones, lo que permite poner sobre la mesa temas como el elitismo, la colonización o el expolio. También se observa una mayor sensibilidad por parte de las instituciones culturales hacia su entorno, fomentando prácticas situadas. Y un creciente tratamiento de cuestiones como el género, la discapacidad o la clase social, entre otros temas. En la actualidad, los museos tratan de ser inclusivos, participativos, accesibles, interculturales, sostenibles, igualitarios, plurales y transformadores (Secretaría de Estado de Cultura, 2015).

A nuestro entender, se puede establecer un claro paralelismo entre lo que ocurre en la enseñanza formal, cuyo foco se desplaza desde el contenido hasta el estudiantado, y en el ámbito de la educación en museos, donde se desplaza el foco desde el objeto patrimonial hacia el público. En ambos casos se persigue un mayor equilibrio entre los

sujetos que ejercen los roles de emisor y receptor, se invita a la participación y se persigue la construcción de conocimiento.

3.4.1.4. La tecnología en el museo

En los espacios patrimoniales las tecnologías digitales han modificado, ampliado o redefinido los intercambios de comunicación y, con ello, los canales educativos. De forma similar a lo ocurrido en la educación formal.

La sociedad actual requiere que los museos implementen, de forma progresiva y constante, nuevas estrategias y líneas de actuación que incorporen las tecnologías emergentes, tan presentes en nuestro día a día. De acuerdo con la historiadora e investigadora Forteza Oliver (2012), no está en juego solo la pervivencia de las instituciones, sino también su capacidad para llevar a cabo sus funciones sociales y culturales.

Como explica la autora, los museos cuentan actualmente con dos audiencias: una *offline*, que visita sus instalaciones y participa presencialmente en las actividades, y otra *online*, que participa en línea de las actividades y que, también, busca fines formativos y de entretenimiento. Lo que, necesariamente, implica que deben tener una presencia en línea ya no de transmisión de información, sino de interacción. Es decir, el público no se limita a consumir contenidos culturales, sino que busca participar en la planificación, la organización, la promoción e, incluso, la financiación de actividades.

Estas dinámicas de creación colectiva trascienden el concepto de consumidor, convirtiéndolo en prosumidor. Este término, resultante de combinar «productor» y «consumidor», hace referencia a un sujeto activo que produce sus propias manifestaciones visuales a partir de las propuestas que consume (Scolari, 2013).

Esto, según Forteza Oliver (2012), requiere que la institución genere y difunda contenidos, y que ofrezca modos de interacción a su audiencia. Los nuevos museos deben fomentar la participación y estar abiertos a la colaboración de su público en la construcción de conocimientos compartidos.

Pero la aplicación de las tecnologías digitales no se limita a la función comunicativa del museo, materializada principalmente en su página web y sus redes sociales. Las tecnologías digitales han tenido también un gran impacto en la museografía, dando lugar a aplicaciones de realidad virtual, audiovisuales, dispositivos interactivos, exposiciones inmersivas, recreaciones tridimensionales, maquetas, etc. Esto obedece, por un lado, a

la necesidad de actualizar la forma como se presentan los contenidos en los museos, de manera que sea coherente con una sociedad tecnologizada. Por otro lado, muchos de estos recursos ofrecen posibilidades de interacción, abundando en la idea de que el público desempeñe un rol más activo mediante la exploración, la manipulación y la experimentación. Desde el punto de vista pedagógico, esta interacción, además, favorece los procesos de aprendizaje y mejora la accesibilidad (Hernández Hernández, 2011).

3.4.2. Elementos de la producción artística

Al sintetizar los elementos de la creación artística desde un punto de vista semiótico, resulta evidente que la emisión del mensaje, o, lo que es lo mismo, la creación de la obra de arte, la realizan los artistas. Por tanto, los creadores son quienes desempeñan el rol de emisor en este acto comunicativo. Como ocurría en los esquemas anteriores, en una concepción tradicional del arte es habitual que el artista sea un sujeto individual que, en una jerarquía, goza de un estatus superior.

En este esquema elemental, el destinatario de la creación artística es el público. Una vez más, los espectadores conforman un colectivo que recibe el mensaje y lo interpreta. En este modelo comunicativo moderno, de nuevo, el flujo de información sería unidireccional. Como veremos en mayor profundidad, la crítica de arte moderna se sustenta en la idea de que el artista, a través de su obra, transmite un mensaje que el público debe elucidar. El objetivo es averiguar qué quiso decir el creador.

Para comprender este fenómeno, tomemos como ejemplo una pintura vanguardista. Ninguna en concreto, de la misma manera que no hemos escogido una sola visita guiada o una lección magistral específica, sino la idea, los rasgos que la caracterizan. Se trata de una imagen producida en Europa por un hombre blanco en busca de la abstracción y la pureza formal del arte, pintada al óleo sobre lienzo. Quizás incluye elementos de otras culturas (japonesa o africana, probablemente) que han sido extraídos de sus contextos de origen y aplicados con una finalidad estética o simbólica. Esta pintura es considerada como obra de arte de acuerdo con un canon occidental que se pretende aplicar universalmente. La obra es interpretada por un crítico, quien deduce su único significado posible, de acuerdo con la intención del artista, y lo transmite al gran público, que lo acata.

El párrafo anterior no deja de ser una caricatura de las producciones artísticas modernas, pero nos permite ilustrar el concepto que queremos explicar. Por el contrario, la crítica

posmoderna no solo admite, sino que promueve, una multitud de interpretaciones distintas. Y valora las lecturas de los espectadores. Entonces, el público adquiere un papel mucho más activo, pues se considera que son los espectadores quienes, mediante sus interpretaciones, completan las obras iniciadas por los artistas. Esta participación puede llegar a ser literal, en algunos casos. Es habitual encontrar obras contemporáneas en las que se invita al público a una contemplación activa, por ejemplo, recorriendo la pieza o interactuando con ella, o incluso a involucrarse en la creación, difuminando así el concepto de autoría.

Estrella de Diego, profesora, escritora, investigadora y comisaria española, defiende que a lo largo de la historia se han sucedido diferentes conceptos de arte, pues, a medida que se transforman las sociedades, se modifican también sus valores y creencias: «a cada época le corresponde un diferente tipo de arte porque le corresponde una distinta forma de entender el mundo» (2006, p. 8).

Como explican Jordi Caja (2001), David Lanau y Andrea de Pascual (2018), no solo se ha transformado la concepción del arte, sino que también se han diversificado los materiales y los procedimientos artísticos, incorporando en los procesos creativos las tecnologías más avanzadas.

Esto hace que la organización tradicional de las artes visuales de acuerdo con los géneros o las disciplinas clásicos deje de ser aplicable a la producción artística contemporánea. Lo mismo ocurre con los conceptos de estilo y movimiento, o con la convicción moderna de que cada vanguardia supera a la anterior. Aunque todavía es común identificar el arte con la pintura, la escultura o la arquitectura, sobre todo en entornos no especializados, no es posible estructurar la producción artística contemporánea basándose en categorías cerradas o estructuras jerárquicas, como las que distinguían entre géneros mayores y menores o cultura popular y alta cultura. Por el contrario, las producciones actuales conforman lo que José Jiménez denomina «una superficie mestiza, resultado de las inevitables hibridaciones que conlleva la superposición de distintos soportes y técnicas» (2004, p. 43). El panorama artístico actual es, pues, coherente con la realidad cultural en la que se producen estas creaciones, «también intrínsecamente mestiza y pluralista» (2004, p. 43).

Igual que ocurría en otros ámbitos, la posmodernidad ha redefinido los conceptos de obra de arte, artista y espectador, transformando no solo sus roles, sino la relación entre ellos y la direccionalidad de la información. A continuación, se observan en mayor detalle cada uno de estos elementos estructurales de la creación artística.

3.4.2.1. De genio a artista

La figura del artista, como ocurría con los emisores de otros esquemas elementales, se ha transformado a lo largo de la historia. En el Romanticismo, arraiga el mito del genio inspirado por las musas (De Diego, 2006), uno de los aspectos fundamentales en la construcción de la figura del artista moderno. En la modernidad se concibe al artista como una persona con una capacidad creativa excepcional e innata, que vive de acuerdo con sus propias normas y que tiene una particular visión del mundo (Hernández Ullán, 2019).

En el imaginario colectivo pervive todavía el concepto moderno de artista, que se identifica principalmente con un hombre blanco de origen europeo o norteamericano que trabaja de forma individual. Sin embargo, la figura contemporánea es mucho más diversa, huye de la genialidad y reniega de la individualidad. Además, considera las manifestaciones artísticas como parte de la cultura de origen y dota de importancia al contexto. Todas estas características podemos encontrarlas en *e-mail manifesto* publicado por el colectivo artístico Luther Blissett Project:

No hay ningún Genio aislado del mundo e inspirado por las Musas - la cultura la construye la gente en su intercambio de información, en la reutilización de cosas que ya se han hecho en el pasado, y siempre ha sido así. La cultura no es sino un enorme plagio sin fin en el que nadie inventa nada, la gente sólo reutiliza lo existente y esta remezcla siempre se produce de un modo colectivo; nadie crea de la nada. (1999)

El concepto posmoderno de artista se acerca más a lo que Acaso llama un «revolucionario visual» (2006) o al «artista delincuente» que describen Lanau y De Pascual cuando explican que es «alguien que atenta contra el orden establecido, que genera relatos alternativos a los del poder y que propone rutas distintas a las establecidas por el sistema» (2018, p. 51). Es una persona o un colectivo de personas que, desde el contacto con las realidades sociales, busca que los espectadores generen su propio conocimiento crítico, sus propios significados e interpretaciones. De alguna manera, esto desdibuja los límites entre emisor y receptor (De Diego, 2006) al mismo tiempo que cuestiona la noción de autoría, y que redefine el concepto de espectador. Es necesario, por tanto, trascender los roles y las categorías modernas entorno al arte para adaptarlas a la realidad actual (Jiménez, 2004).

3.4.2.2. De consumidor a prosumidor

En la posmodernidad se abandona la idea de la contemplación pasiva, individual y acrítica de la obra de arte para sustituirla por una contemplación activa, crítica y, a menudo, colectiva. Mediante este proceso, el espectador contemporáneo, como si se tratara de un lector que analiza un texto por deconstrucción, termina la lectura de la obra y construye su propio significado a partir de sus conocimientos y sus experiencias (Acaso López-Bosch, 2006). Los hechos artísticos contemporáneos, lejos de aportar respuestas, plantean preguntas (en ocasiones incómodas), a los espectadores, con el objetivo de activar sus conciencias críticas (De Diego, 2006).

De acuerdo con Jiménez, esta figura del nuevo espectador es uno de los rasgos más característicos del arte contemporáneo, donde las propuestas artísticas se conciben como «un punto de partida, abierto al estímulo mutuo y la recreación de las sucesivas instancias de intervención de los distintos sujetos que se aproximan a ella» (2004, p. 230). Si volvemos a aplicar los términos de la semiótica, se entiende que el mensaje y su significado se construyen de forma colaborativa entre todos los participantes en el acto comunicativo. Esto reduce la distancia que tradicionalmente separaba a los artistas de los espectadores, es decir, a los emisores de los receptores.

La evolución de las tecnologías de la información y la comunicación ha tenido un gran impacto en la redefinición del rol del espectador, que se transforma de consumidor a prosumidor. Como sabemos, este concepto trasciende la idea de bidireccionalidad de la información entendida como la interpretación del mensaje recibido, para adentrarse en la elaboración de mensajes propios que utilizan códigos y canales similares a los de los emisores profesionales de cada industria cultural.

3.4.2.3. De obra de arte a hecho artístico

De la misma forma que se han modificado los conceptos y los roles de los emisores y receptores, se han producido transformaciones en el mensaje. Las obras de arte tradicionales, como pinturas o esculturas, son en su mayoría objetos y se pueden definir como productos acabados cuyo valor reside en su materialidad, su originalidad y su unicidad. Este concepto de arte se materializa, por tanto, en piezas únicas, matéricas, perdurables, originales y cerradas.

Sin embargo, a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, los procesos artísticos comienzan a tener una mayor relevancia, superior en muchos casos a la de los resultados. Esto ocurre al mismo tiempo que las ideas, los conceptos, se convierten en

un componente más importante que los objetos en sí. La obra de arte se transforma, entonces, en el hecho artístico, una pieza absolutamente inseparable de su contexto cultural, que se verá modificada en cada ocasión y en cada lugar, abierta a cambios y que requiere de un espectador activo, a quien podríamos considerar coautor. El hecho artístico es una propuesta abierta, variable y, a menudo, contextualizada (De Diego, 2006).

A nuestro entender, esta transformación desplaza el centro de interés de la creación artística del resultado al proceso, del objeto al concepto, de la contemplación pasiva a la interacción, de la contemplación acrítica al análisis por deconstrucción y del artista al espectador. Lo que en otro momento fueron cimientos de la creación artística, como la unicidad de la obra, la autoría, la manufactura y la habilidad técnica, ahora se tambalean, se expanden y se reformulan.

Surgen en este contexto nuevas formas de arte procesual como las *performances* o las acciones que, a menudo, no resultan en un objeto final. También las instalaciones, con frecuencia construidas a partir de objetos cotidianos que han sido descontextualizados y recontextualizados. Este tipo de producciones artísticas se ven modificadas por el espacio expositivo y por la participación del público, adaptándose al «allí entonces», de manera que cambian con cada nueva ubicación, con cada contexto de observación y con cada público (De Diego, 2006).

Además, en la posmodernidad se difuminan las fronteras entre las formas de cultura visual. De acuerdo con Freedman esto convierte a los objetos en fragmentos de otros objetos, que son multiplicados, duplicados y copiados para después unirlos en un pastiche (2006).

Como explica la profesora Cristina Trigo Martínez, las dimensiones espaciales y temporales del hecho artístico son muy diferentes a las de la obra de arte tradicional. El espacio expositivo ya no es un lugar donde las obras simplemente se colocan, sino que el propio espacio es parte de ellas. En cuanto a la temporalidad, la perdurabilidad del objeto ha dejado paso a las obras efímeras, que enfatizan el momento presente. Las obras solo perviven «en la memoria del espectador que la ha visto en un momento determinado de su proceso de cambio» (2007, p. 177). Freedman añade que, a menudo, los artistas posmodernos yuxtaponen en sus obras diversas localizaciones, ya sean étnicas, geográficas o psicológicas, y hacen referencia a diferentes momentos, pasados, presentes y futuros. De esta manera, ilustran el flujo conceptual posmoderno del espacio y del tiempo (2006).

Si bien la modernidad se caracterizaba por un uso formalista de los elementos y principios del diseño y por una primacía de la forma sobre el contenido, en las últimas décadas se han abandonado masivamente estos principios. De hecho, habitualmente los artistas simplifican la forma hasta su mínima expresión para centrar la atención en el significado. En ocasiones se crean obras completamente intangibles o, como decíamos, se emplean objetos creados de forma industrial. Así, la pericia técnica, el trabajo manual o la tangibilidad de los objetos han perdido importancia en el arte contemporáneo, especialmente en comparación con la relevancia adquirida por los conceptos, es decir, los significados que transmiten. A esto hace referencia Freedman cuando escribe que:

El arte, los medios de comunicación y la teoría literaria contemporáneos tienden a concentrarse más en la insinuación de los signos y en las maneras que tienen los públicos de construir significado, en vez de simplemente en las cualidades formales por sí mismas o en la expresión del artista. (2006, p. 65)

Como veremos más adelante en profundidad, Acaso considera que todas las representaciones de la cultura visual generan conocimiento a partir de la interpretación, es decir, de la creación de significados por parte de los receptores. Sin embargo, la autora defiende que el arte contemporáneo es la única forma de cultura visual que específicamente cuenta con el objetivo de generar conocimiento crítico a partir de los significados personales de los espectadores. A menudo, los artistas contemporáneos buscan agitar conciencias, hacernos reflexionar y propiciar debates (2006).

Lev Kreft abunda en esta idea cuando asegura que en la posmodernidad no existe el arte por el arte, sino que existe por una causa, o un conjunto de ellas, que lo trasciende. De acuerdo con este autor, para que exista una obra de arte o un hecho artístico debe existir una causa de cualquier índole: científica, cultural, política, social, comunitaria, ecologista, terapéutica, etc. (2013).

Esta transformación del contexto artístico que venimos explicando se suma a los profundos cambios socioculturales, políticos, económicos y tecnológicos que caracterizan a la posmodernidad. Esto no solo modifica la concepción del arte y sus formatos, sino también los temas que abordan las producciones artísticas desde los años setenta, es decir, el contenido del mensaje.

Si bien los géneros tradicionales o los grandes temas que dominaron la historia del arte occidental no desaparecen en su totalidad, gana importancia lo que De Diego denomina

«narrativas particulares». Estas pequeñas narrativas son relatos que en otro momento histórico no se hubieran considerado temas dignos de ser abordados por el arte: los conflictos de género, clase o raza; la violencia, la representación del cuerpo, la multiculturalidad, el erotismo, etc. Se trata de temas, a menudo íntimos, que abordan cuestiones personales o sociales y aportan visibilidad a colectivos que no han tenido cabida en el macrorrelato moderno de la historia del arte. De acuerdo con la autora, esto es un reflejo de nuestra propia sociedad: «el espectro de los temas que el arte debe abordar se amplía y aparece gobernado por la pluralidad, síntoma inequívoco de la sociedad en la cual vivimos» (2006, p. 20).

3.4.2.4. Los nuevos medios

Los avances tecnológicos de las últimas décadas han sido asumidos como nuevos medios o soportes para la creación artística. La incorporación de estos no implica necesariamente renunciar a los medios tradicionales, aunque en ocasiones los reformula, como ocurrió con la finalidad mimética de la pintura cuando se consiguió obtener imágenes fotográficas (Trigo Martínez, 2007). Cabe precisar que estos desarrollos tecnológicos impactan enormemente no solo en la producción artística de nuestro tiempo, sino también en su distribución y en su consumo (Fernández Izquierdo, 2004).

De hecho, de acuerdo con Jiménez, resulta prácticamente imposible delimitar las fronteras entre el arte contemporáneo y otras formas de cultura visual, precisamente porque los medios, las formas, los materiales y los soportes ya no son un territorio exclusivo de los artistas, sino que forman parte de la cultura de masas. El autor explica que las tres experiencias estéticas más presentes en el día a día de las sociedades actuales son la publicidad, los medios de comunicación y el diseño. Jiménez asegura que existe un flujo osmótico entre el arte y estos ámbitos, y que, al vincular la creación artística a estas experiencias estéticas, esta pasa a formar parte de la «cadena de consumo» característica de estas sociedades de masas. Adoptando, por tanto, algunas de las estrategias, prácticas y procedimientos propios del diseño, la publicidad y los medios de comunicación (2004).

Así, los artistas posmodernos utilizan tecnologías como el vídeo, la fotografía digital, la televisión, la red de internet, la inteligencia artificial, el *videomapping* o las aplicaciones móviles, entre otras, expandiendo y redefiniendo el concepto de soporte (De Diego, 2006). A los mencionados hasta ahora cabría añadir otros recogidos por la investigadora Lynda Avendaño Santana (2020) en *Arte y copyright: del arte moderno al arte post-*

internet, como es el caso del *social media art* (arte en las redes sociales). Los creadores a menudo se interesan por las sucesivas tecnologías que van apareciendo, experimentan con ellas y las incorporan en su producción artística (Veledo, 2007), por lo que cualquier listado de nuevos medios queda rápidamente obsoleto.

Según De Diego, esta expansión de los soportes que ocurre a partir de 1960 no se produce exclusivamente a través de la tecnología, sino también de los medios de comunicación, como es el caso del *mail art* y de aquellas propuestas que exploran la corporalidad como soporte (*body art*), o la relación del cuerpo con el contexto (*performance, happening...*). Jiménez añade también la aparición de los *ready mades*, en los que se utilizan objetos comunes ya existentes, pero con una finalidad artística en vez de su uso práctico habitual (2004).

Como explica la autora, muchas de las obras que se sustentan en medios tecnológicos son inmateriales, dependen de la interacción y son mutables en el tiempo y en el espacio. Esta desmaterialización de los soportes artísticos contribuye necesariamente a la desmaterialización de las obras de arte, y a su redefinición como «hechos artísticos» (2006).

La aplicación de estas técnicas y tecnologías, que permiten la reproducción y la distribución masivas de las creaciones, contribuye también a la extinción del aura que solía caracterizar a la obra de arte única e irrepetible. Muchas de las piezas contemporáneas cuestionan conceptos como el de autoría, tradicionalmente identificada con una persona concreta, o los de comercialización, coleccionismo y propiedad de las obras de arte. Y, al mismo tiempo, desafían los procedimientos expositivos habituales (Avendaño Santana, 2020). Esto, a nuestro entender, ocurre también con tecnologías más recientes, como es el caso de los NFT (Tokens No Fungibles) o las inteligencias artificiales generativas.

Esta subversión de las reglas impuestas que caracteriza al arte de los nuevos medios resulta muy evidente si observamos el caso del *net art*, en el que las propuestas tienen lugar en el espacio virtual de la red de internet y, a menudo, durante un tiempo limitado. Esto no hace sino contrariar, desafiar, expandir y reformular las nociones tradicionales de durabilidad y materialidad de las obras de arte y los conceptos de espacio expositivo, propiedad de la obra y, por tanto, de coleccionismo (De Diego, 2006).

Independientemente de la tecnología o los dispositivos utilizados, Freeland define tres características fundamentales del arte de los nuevos medios: multimedia, hipertextual e interactivo (Freeland, 2003). Entendemos que, cuando dice «hipertextual» no se refiere

literalmente a la conexión entre textos escritos, sino a un concepto expandido de texto que incorpora distintos medios y formatos, por lo que preferimos el término «hipermedia» que aporta Laura Regil. De acuerdo con la autora, para la creación de mensajes hipermediáticos es necesario combinar varios medios, lo que requiere el trabajo conjunto de especialistas en diferentes áreas de conocimiento (Regil, 2007).

La interactividad es una constante en la creación contemporánea en general y en el arte de los nuevos medios en particular pues, a menudo, es necesaria la participación del público no solo para que la pieza cobre sentido sino, incluso, para su elaboración. El filósofo Pierre Lévy, citado por Regil, es especialista en cibercultura y asevera que nos encontramos en un periodo de transición entre lo que denomina la «estética del mensaje» y la «estética de la interactividad». Esta última establece, por definición, una relación bidireccional que hemos identificado también en otros ámbitos culturales (2007).

Como hemos observado, los hechos artísticos, desde los años setenta, abordan nuevos temas, utilizan nuevos soportes y medios, redefinen los conceptos de artista y espectador, desafían las dimensiones espacial y temporal de la obra de arte tradicional, y cuestionan algunos de sus principales valores, como la materialidad, la unicidad y la autoría.

4. Modelos de educación artística formal

Hemos realizado ya un análisis semiótico de la educación artística formal, entendida como un fenómeno cultural. En este esquema elemental, identificamos como mensaje al currículo educativo, como canal a las metodologías didácticas, como emisores a los docentes y como receptores a los discentes. Hemos observado también que todos estos elementos han sido modificados para adaptarse a una sociedad en constante cambio, marcada por las ideas posmodernas, la omnipresencia de la tecnología y la globalización.

De esta manera, a los discentes se les otorga un papel protagonista en sus experiencias educativas, siendo responsables de construir su propio conocimiento. Los docentes, por su parte, son los encargados de impulsar y proponer estas experiencias educativas y de guiar los procesos de aprendizaje. Esto requiere de nuevas direccionalidades de la información que se transmite, no solo con la alternancia de los roles de emisor y receptor, sino también mediante la creación de un ambiente adecuado que propicie esta comunicación, un espacio relacional transparente, saludable, respetuoso y honesto, tal como destaca Monje (2016).

Al cambiar el flujo de información y redefinir los roles de los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, necesariamente se transforman también las metodologías, dando lugar a propuestas didácticas más participativas. Al mismo tiempo, una educación artística en el contexto de un mundo posmoderno requiere de una expansión de los contenidos que se enseñan y se aprenden, una resignificación de conceptos coherente con las transformaciones sociales, culturales y artísticas. Esto es precisamente lo que demanda López Martínez (2013) cuando afirma que «la educación artística no puede seguir basándose en la interpretación unívoca de imágenes y en la enseñanza de los macrorrelatos que la historia nos ha hecho creer como únicos» (p.77).

Entonces, ¿cómo puede la educación artística adaptarse al presente? Para poder responder esta pregunta es necesario, primero, acotarla. En la presente investigación nos ceñimos a la educación formal, en concreto, a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Esto podría abordarse desde múltiples dimensiones, desde lo espacial a lo

relacional, de lo metodológico a lo conceptual. Nuestra investigación se centra en los contenidos curriculares y, específicamente, en los referentes artísticos que definen la idea de arte, que construyen el concepto de artista y que narran el relato de la historia del arte. Entonces, prestaremos especial atención a qué enseñar y aprender en las aulas de ESO sobre arte y a cómo enfocar este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, consideramos necesario documentarnos acerca de las distintas propuestas pedagógicas que han tratado de responder estas cuestiones. Así, en el presente capítulo se recorren algunos de los principales modelos de enseñanza de las artes visuales que se suceden durante los siglos XX y XXI. Cabe precisar que se abordan únicamente aquellos que integran la educación artística como parte de la educación formal de los estudiantes. No se incluyen, por tanto, aquellas instituciones específicamente orientadas a formar artistas.

Este recorrido, aunque cronológico, no pretende relatar una evolución lineal de las pedagogías del arte pues, como veremos, en las propuestas más recientes vamos a encontrar planteamientos, críticas y revisiones de lo planteado anteriormente. No en vano, en *La educación en el arte posmoderno*, los investigadores y teóricos de la educación artística Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003) defienden que «así como los artistas y arquitectos posmodernos se apropian de motivos artísticos del pasado y los insertan en edificios modernos, también tiene sentido apropiarse del contenido de enfoques modernos de currículos anteriores» (p. 186).

Estos autores mencionan la clasificación de modelos de educación artística que distinguen entre aquellos que tienden al control racional, la estandarización y la estabilidad, como la propuesta disciplinar, y, de otra parte, aquellos que son proclives a lo efímero y a la fragmentación, como, por ejemplo, la autoexpresión creativa. Sin embargo, la distribución que ellos mismos aplican en su libro es la que distingue entre modelos vinculados al paradigma de la modernidad y modelos vinculados al paradigma de la posmodernidad.

María Acaso López-Bosch (2009) abunda en esta clasificación, cuyas categorías denomina «para antes» y «para después», en referencia al derrumbe de las Torres Gemelas, momento en el que sitúa el cambio de paradigma. La autora considera que las propuestas para «antes» conciben la educación artística como un área estrechamente relacionada con lo manual y no con lo intelectual. Y reivindica que estos modelos, que todavía se aplican en la actualidad, no se ajustan a las exigencias de este nuevo mundo.

Esta es la clasificación que aplicaremos a la hora de estructurar el presente capítulo. El primer apartado contiene modelos de educación artística basados en ideas modernas, mientras que en el segundo apartado se abordan modelos basados en ideas posmodernas.

Antes de avanzar, conviene detenerse en el concepto de modelo pedagógico formulado por Monje (2016):

Cada modelo de acción didáctica está comprendido por distintos componentes que definen la acción de enseñar de forma que el posicionamiento en torno a estos componentes y la adopción de una forma concreta de planificar determina el modelo didáctico elegido.
(p. 89)

Será, por tanto, necesario, analizar cuál es la posición desde la que se formula cada uno de ellos, atendiendo a los conceptos cambiantes sobre los que se sustentan (la educación, la pedagogía, la historia del arte, la estética, la producción artística, etc.), al esquema elemental que proponen y a su contexto.

4.1. Modelos modernos de educación artística

El presente apartado profundiza en las dos corrientes de educación artística modernas que mayor impacto han tenido en el sistema educativo español, según Imanol Agirre Arriaga (2001) y Fernando Hernández (2003). Estas son la autoexpresión creativa y la Educación Artística como Disciplina.

Antes de presentar estos dos modelos de enseñanza de las artes visuales, consideramos necesario comentar brevemente las principales ideas modernas ya que, como hemos mencionado, para poder entender el arte y la educación artística de cada época es necesario conocer el contexto social, cultural y filosófico. Como vimos en el capítulo anterior, conceptos como obra de arte, artista, docente, estudiante o público cambian con el tiempo, como también lo hacen sus funciones y objetivos. Al fin y al cabo, fenómenos como la creación artística y la educación son manifestaciones culturales y, como tal, reflejan los valores de una determinada sociedad.

Algunos teóricos sitúan el inicio de la modernidad en el Renacimiento, mientras que otros lo hacen en fechas más recientes. La modernidad es «una forma de pensamiento occidental reciente de carácter científico, individualista y progresista en el sentido evolucionista», tal como la definen Efland et al. (2003, p. 39).

Estos mismos autores identifican y explican los conceptos sobre los que se asienta esta forma de pensamiento. Uno de los principales es la idea de progreso, según el cual la sociedad y la cultura evolucionan de modo progresivo, infinito y lineal a medida que avanzan la ciencia y la tecnología. De acuerdo con esta definición, científicamente alineada con las teorías evolutivas de Charles Darwin, todo avance representa una mejora. Así, según explican los autores, las tecnologías nuevas son superiores a las antiguas y cada nueva vanguardia artística supera a la anterior, por ejemplo. Precisamente, el concepto de vanguardia consiste en una sucesión de nuevas propuestas formuladas por una élite intelectual y artística que desafían lo conocido por el público hasta el momento y produce nuevas formas sociales y artísticas.

En esta sucesión de vanguardias en la que cada movimiento mejora al anterior y, a su vez, será superado por el posterior, está implícito otro de los rasgos característicos de la modernidad: la destrucción creativa. Esta idea defiende que, para poder crear algo nuevo, lo anterior debe ser destruido.

Los modelos estéticos principales de la modernidad son el formalismo y el expresionismo. Esto implica que, en su persecución de la pureza del arte, el contenido de la obra artística pierde importancia para priorizar los elementos formales. Es por esto por lo que las obras de arte modernas a menudo recurren a la abstracción. A través de la eliminación del contenido figurativo, los artistas emplean los recursos formales para evocar experiencias estéticas. Además, existe la creencia de que un arte abstracto puede ser una solución universal.

La búsqueda de este lenguaje visual universal, conocida como universalismo, parte del formalismo y la abstracción. Se considera, por tanto, que este lenguaje está compuesto por elementos formales no figurativos.

El arte moderno encontró un referente en el arte primitivo, que sirvió de inspiración a diferentes artistas. El primitivismo consiste en la aplicación formal y colonialista de elementos procedentes de formas artísticas consideradas primitivas, descontextualizando estos elementos visuales de sus culturas originales. De hecho, el arte infantil, que podría considerarse también primitivo, se convierte en un referente estético y en motivo de estudio durante la modernidad.

De la misma manera que se menosprecian las manifestaciones culturales ajenas, durante la modernidad se trivializa también la cultura popular. Se menosprecian, por tanto, las representaciones industriales, comerciales o populares, entre otras. Se considera que carecen de valor estético y que no tienen cabida en esa búsqueda de la pureza del arte de vanguardia.

Como ya hemos mencionado, los artistas son concebidos como genios irrepetibles, de talento innato y dotados de un poder creativo cercano a lo divino. El concepto de artista moderno todavía pervive en el imaginario colectivo como un varón, bohemio, que trabaja de forma individual desde un estudio y, a menudo, vive atormentado.

Se atribuyen diferentes funciones al arte moderno —contradictorias entre sí— por parte de distintos autores. Por un lado, la finalidad de los objetos de arte es generar experiencias estéticas en el espectador. Por otro lado, el arte es una forma de terapia que libera de los efectos nocivos de la sociedad tanto a los creadores como a los espectadores. Desde otro punto de vista, la misión del arte es desafiar a la clase media conservadora.

En la historia reciente de la educación, podemos encontrar rasgos claramente modernos en las reformas educativas de comienzos de la década de los sesenta, ya que estaban basadas en la idea de que las nuevas propuestas no son sino una reforma progresiva de prácticas anteriores y recurrían a expertos en las diferentes materias que concebían como disciplinas e insistían en la estandarización (Efland et al., 2003).

4.1.1. La autoexpresión creativa

Como explica el profesor y teórico de la educación artística Fernando Hernández (2003), tras la Segunda Guerra Mundial se desarrolla en Europa una corriente pedagógica que aboga por la expresividad y la libertad creativa. Este planteamiento se opone, por un lado, a la concepción de la educación artística como enseñanza funcional del dibujo, completamente carente de una dimensión estética y enfocada en la utilidad y la productividad, y, por otra, a la concepción de la educación artística centrada en la realización de trabajos manuales, que impone un nuevo sistema de representaciones para la mujer tras la Guerra Civil. Estas propuestas que surgen en los años cuarenta del pasado siglo llegan a España en los últimos años del franquismo y se ven reflejadas en la reforma educativa planteada por la Ley de Educación General Básica de 1970.

La autoexpresión creativa, también conocida como Expresión creativa del yo, es la primera propuesta teórica formulada en el ámbito de la educación artística. Fue planteada por Viktor Lowenfeld, psicólogo de origen austríaco especializado en el desarrollo de la creatividad y creador del Departamento de Educación Artística de la Universidad de Pensilvania. Lowenfeld es el autor de *Creative and Mental Growth* [Desarrollo de la capacidad creadora], publicado en 1947 y considerado uno de los libros sobre educación artística más influyentes del siglo XX (Efland, 2002). De acuerdo con Hernández (2003), la divulgación de esta obra, junto con el auge del psicoanálisis, tuvo un gran impacto en la educación artística en nuestro país, hasta el punto de que algunos de sus postulados siguen presentes. Según el autor, esto es especialmente notable en los primeros cursos.

Esta propuesta pedagógica, de acuerdo con Agirre Arriaga (2001), se asienta sobre conceptos puramente modernos relacionados con la libertad, la creatividad y la genialidad, como son la espontaneidad, la naturalidad, la imaginación, la sensibilidad y la originalidad. Lowenfeld defiende que el desarrollo del instinto expresivo y de la capacidad creadora contribuye a la correcta evolución de la infancia. Al mismo tiempo, refuerza su autoestima y previene posibles perturbaciones psicológicas. La educación artística, tal como la concibe el autor, no solamente tiene beneficios individuales, sino que posee también una dimensión social. Es decir, este desarrollo del niño y de la niña no se produce de forma individual y aislada, sino que equilibra en armonía los intereses propios con los de su entorno.

Para poder comprender de dónde surgen los conceptos que sustentan esta propuesta pedagógica, es necesario conocer el contexto cultural, social y político, haciendo hincapié en la concepción contemporánea del arte, y en el avance de la psicología. Según indican Efland, Freedman y Stuhr (2003), uno de los fenómenos más relacionados con el progreso de esta corriente didáctica de las artes se produce a finales del siglo XIX, en Viena, con la aparición del llamado arte infantil. Este descubrimiento se atribuye al austriaco Frank Cizek, pintor y profesor de arte que valoró por primera vez el componente artístico presente en las manifestaciones del dibujo infantil y propuso métodos para enriquecer la práctica del dibujo libre. Al interés en este ámbito, se suma la influencia de Sigmund Freud, referente de esta época en psicología, quien advierte en su teoría psicoanalítica de las peligrosas consecuencias causadas por una vivencia reprimida de la infancia.

Las ideas que comentábamos conectan de forma muy evidente con la concepción occidental del arte en esta época, entendido como una forma de expresión original

llevada a cabo por un artista individual dotado de un gran talento. De hecho, en aquel momento el valor de la obra artística reside, precisamente, en su originalidad, que es fruto de una expresión creativa personal de su creador. Teniendo en cuenta este concepto del arte como vehículo expresivo y como manifestación de libertad frente a la norma, no es de extrañar que el modelo contemporáneo de educación artística apueste también por favorecer la expresión del estudiante a través de lenguajes y materiales plásticos como medio para desarrollar la creatividad y la imaginación (Efland et al., 2003).

Como explica Hernández en *Educación y cultura visual* (2003), este modelo de enseñanza del arte aparece al finalizar la Segunda Guerra Mundial ante el temor de nuevos totalitarismos. En este contexto ideológico y geopolítico surge la obra de autores como Viktor Lowenfeld, Herbert Read o Arno Stern, quienes defienden que la expresión artística puede ser utilizada en el ámbito educativo para educar en libertad a las nuevas generaciones. Comprender la situación social y política de esta época, dominada por las consecuencias de la guerra, ayuda a entender esta propuesta didáctica como una reacción ante una situación de control y opresión. Es decir, la autoexpresión creativa se plantea como una vía de escape con una función vinculada con lo terapéutico.

Como hemos comentado, este modelo educativo encuentra su punto de partida en la concepción del arte como medio expresivo individual y personal. Si extrapolamos esta idea de la creación para aplicarla a la clase de educación artística, donde el objetivo es que los estudiantes se expresen creativamente, entonces la prioridad es que liberen su imaginación y experimenten. Para dar lugar a esta liberación, explica Acaso (2009), en este modelo de didáctica de las artes plásticas y visuales se eliminan las reglas habituales en otras materias y, a diferencia de estas, la educación artística carece de una organización curricular. De esta manera, la autoexpresión creativa renuncia a los contenidos propios de la formación artística en beneficio de la espontaneidad y la libertad creativa.

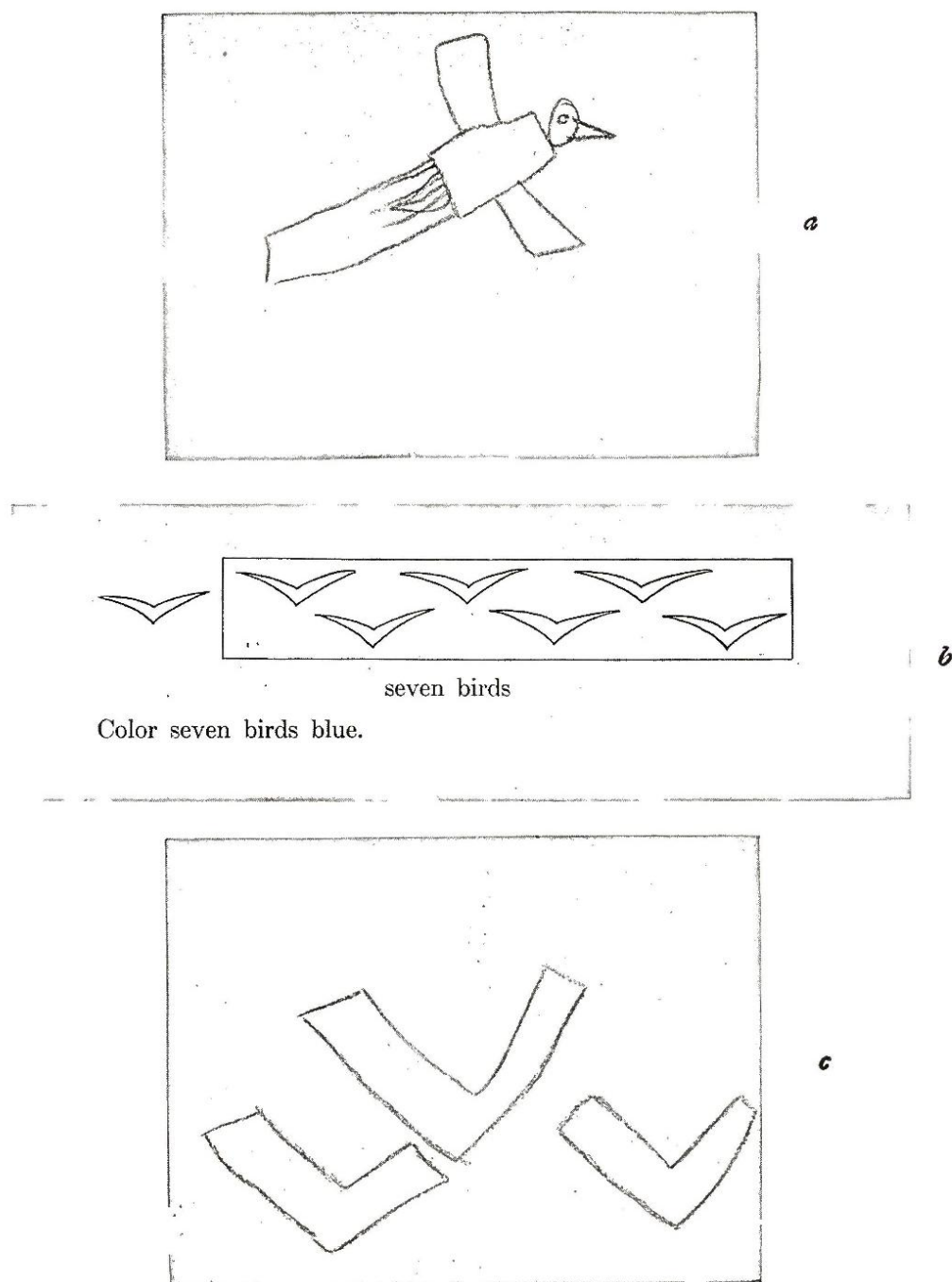


Fig. 1. Effect of coloring books on a child's creative expression. (Courtesy Dr. Irene Russell, *Research Bulletin*, The Eastern Arts Association, Vol. 3, No. 1, 1952.)

a). A child's expression before he was exposed to coloring books.

b). Coloring book illustration which the child had to copy.

c). After copying from coloring books, the child lost his sensitivity, as shown in drawing.

17

Figura 6. Primera figura (Figura 1) en *Creative and Mental Growth* (p. 17), en la que se demuestra el efecto negativo en los sistemas de representación infantiles por efecto de los cuadernillos de actividades ilustrados.
Captura de pantalla de elaboración propia.

Al poner en práctica este modelo de educación artística se prescinde de la enseñanza de la composición, de la mimesis, del estudio anatómico y de los referentes artísticos, otrora protagonistas incontestables de la instrucción artística, y se priorizan aspectos sentimentales, sensoriales y emocionales (Agirre Arriaga, 2001). Además, la autoexpresión creativa se caracteriza por rechazar la observación de la naturaleza, de las obras de arte y de cualquier sistema de representación visual ajeno al infante, ya que se considera que mostrar creaciones de otros autores resulta perjudicial para el desarrollo de su capacidad creativa, tal como se puede observar en la Figura 6, obtenida de la obra de Lowenfeld y Brittain (1966).

En este contexto, la producción artística en el aula se convierte en un medio para la exteriorización de los sentimientos y las ideas del alumnado. Así, los estudiantes entrenan su capacidad creativa y de resolución, para aplicar estas habilidades en otros ámbitos. Dado que el objetivo principal de esta propuesta es liberar la imaginación del alumnado, Lowenfeld considera que no es necesario que los docentes de plástica sean eruditos en artes visuales. En este caso, la función del profesorado es la de promover el autodescubrimiento por parte del alumnado, a quien proporciona materiales variados que inviten a la experimentación. Y, si fuera necesario, la de estimular a los estudiantes para que profundicen en su capacidad expresiva (Agirre Arriaga, 2001).

Resulta paradójico que, como critica Acaso López-Bosch (2009), la primera formalización de la enseñanza de las artes visuales se caracterice, precisamente, por la ausencia de una estructura curricular. Por un lado, no se incluyen referentes artísticos como contenidos para no limitar la libre creación y la imaginación y, por otro, la aplicación de técnicas plásticas se utiliza como un proceso cuyo objetivo no es la producción creativa en sí misma, sino posibilitar la liberación de las emociones.

Este modelo plantea la educación artística como un medio para obtener un fin: que el alumnado desarrolle capacidades creativas aplicables a cualquier otro ámbito de su vida o materia escolar (Lowenfeld y Brittain, 1966).

La autoexpresión creativa se generaliza en España a mediados de los años sesenta como alternativa a la educación limitadora impuesta por el franquismo y, al mismo tiempo, como reacción educativa democrática ante la dictadura (Hernández, 2003). Esta propuesta pedagógica revolucionó la educación artística en su momento al ir más allá del mero conocimiento del arte y utilizarlo para promover el crecimiento personal, obteniendo beneficios morales y sociales. Es por eso por lo que buena parte del ideario

educativo actual todavía se asienta sobre los postulados de aquel modelo de enseñanza (Agirre Arriaga, 2001).

Al analizar el esquema elemental de este modelo educativo acusamos la ausencia de un mensaje, no hay una transmisión de información entre los agentes educativos, aunque corresponde al profesorado la labor de propiciar la expresión del alumnado. Los roles de emisor y receptor, entonces, tampoco son tal cosa, en tanto que no se comunica ningún mensaje. Esta carencia de contenido específico implica que no se requiere una formación especializada en arte para impartir educación artística, sino más bien una relacionada con el desarrollo de la capacidad expresiva y la autoestima, y con el conocimiento de las etapas evolutivas de infantes y adolescentes. De hecho, se recomienda que los docentes no interfieran, así que el alumnado no recibe instrucciones ni comentarios de su profesorado. Por tanto, no actúa como receptor de información. Podría considerarse emisor teniendo en cuenta que elabora y aplica sus propios sistemas de representación, principalmente mediante el dibujo, que podría ser considerado el medio, pero no tiene por qué existir una intención comunicativa, sino una meramente expresiva.

Como se deduce de esta información, varios conceptos y prácticas introducidos por la autoexpresión creativa marcaron el comienzo de algunos lastres que la educación artística todavía acusa en la actualidad. En primer lugar, por establecer un perfil de docente no especializado. En el sistema educativo español, no existe una especialidad o mención en artes visuales para los docentes de Educación Infantil y Primaria. En Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato son numerosos los estudios que permiten a un profesor o una profesora impartir esta materia, desde Bellas Artes o Arquitectura, hasta Restauración de Bienes Culturales o Ingeniería (Ministerio de Educación, C. y. D., 2015). Muchas de las titulaciones que observamos en la Figura 7 tienen escasa o ninguna formación en aspectos tan relevantes como cultura visual, historia del arte, arte contemporáneo, etc.

Educación Plástica, Visual y Audiovisual.	ESO	Cualquier título de Ingeniero o Arquitecto del área de las Enseñanzas Técnicas o cualquier título oficial de Graduado o Graduada de la rama de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura y de Artes y Humanidades, o cualquier título Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Diseño o Artes Plásticas y acreditar además una experiencia docente o una formación superior adecuada para impartir el currículo de la materia correspondiente. Licenciado en Bellas Artes. Arquitecto.
Dibujo Artístico.	BTO	
Dibujo Técnico.	BTO	
Diseño.	BTO	
Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.	BTO	
Imagen y Sonido.	BTO	
Volumen.	BTO	

Figura 7. Titulaciones del profesorado para impartir cada materia. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/07/17/665>

No obstante, desde 2015 se requiere que, aquellas personas con titulaciones que permiten impartir estas materias, distintas de Bellas Artes o Arquitectura, acrediten también que cuentan con experiencia docente o formación superior adecuada para impartirlas (Ministerio de Educación, C. y. D., 2015).

Autores como Agirre Arriaga (2001) o Hernández (2003) aseguran que otra de las consecuencias de este modelo pedagógico es la consideración de que la educación artística está al servicio de las otras materias, lo que sitúa a esta área en una posición de inferioridad con respecto a las demás. A esto contribuye no solo la idea de que la creatividad desarrollada mediante la educación artística puede aplicarse a otros ámbitos de la vida y, por lo tanto, puede tener un enfoque utilitarista. Sino también la consideración de que la educación artística carece de contenidos y de estructura curricular. Al aplicar esta propuesta didáctica de forma incorrecta o simplificada, se contribuyó a la idea de que en educación artística no se hace nada o, al menos, nada importante.

4.1.2. La Educación Artística como Disciplina (DBAE)

Tras la Segunda Guerra Mundial, durante la Guerra Fría, surge en Estados Unidos un debate en torno a su sistema educativo. La carrera espacial se inicia con la puesta en órbita del primer satélite artificial de la historia por parte de la Unión Soviética, en 1957. Este acto se entiende como una pérdida de la supremacía tecnológica estadounidense, lo que suscita duras críticas hacia su sistema de educación (Efland, 2002).

A consecuencia de esto, como explica Efland (2002), en la década de 1960 comienza en Estados Unidos un proceso para determinar cuáles son las diferentes disciplinas que se deben enseñar y aprender en la escuela, y para establecer una organización de sus currículos. En este contexto, el psicólogo y profesor estadounidense Jerome S. Bruner revisa y redefine los conceptos de conocimiento, aprendizaje y formación en su libro *The Process of Education* (1960). Además, establece que, para enseñar una disciplina en la escuela, esta debe estar en relación con una determinada área de conocimiento. Así, al reformar cada una de las materias, se recurre a profesionales eruditos en diferentes campos del saber que seleccionan las ideas principales y estructuran los conocimientos de sus especialidades. A partir de esta información se llevan a cabo las programaciones de los currículos, basadas en las estructuras de las disciplinas correspondientes. De

hecho, como explican Efland et al. (2003), Bruner es quien describe las reformas de las ciencias y las matemáticas, de acuerdo con la estructura de las disciplinas y con el apoyo de eruditos en cada materia.

Para consolidar la enseñanza de la educación artística y evitar que se eliminase de los planes de estudios, el profesor y teórico de la educación Manuel Barkan, alineado con las ideas de Bruner, estructura la enseñanza de las artes visuales como una disciplina. En 1966, Barkan formula una propuesta de la educación artística del futuro que conecta los procesos de trabajo escolares con las cuestiones que se plantean los artistas en su trabajo a la que dota de un currículo estructurado en el que incorpora los roles del crítico y el historiador del arte, encargados de la interpretación y la contextualización de las manifestaciones artísticas (Efland et al., 2003).

A partir de este momento, comienza en Estados Unidos la tendencia a enseñar arte como una disciplina dentro de un programa educativo cuyo objetivo último es potenciar las ciencias y las matemáticas, para así recuperar la superioridad tecnológica (Efland et al., 2003).

Tiempo después, desde la Fundación del Centro Getty para la Educación Artística de Los Ángeles (California, EE. UU.) se formula la llamada *Discipline Based Art Education* (DBAE), conocida en castellano con el nombre de Educación Artística Como Disciplina (EACD). Este modelo educativo es el primer diseño curricular sobre didáctica del lenguaje visual que se redacta y se consolida como un documento: *The DBAE Handbook: An Overview of Discipline-Based Art Education* (1992), escrito por Stephen M. Dobbs (Acaso López-Bosch, 2009).

En este texto se recogen los requisitos que debe cumplir un campo de estudio para ser considerado como disciplina y, por tanto, pueda formar parte del sistema educativo estadounidense. En primer lugar, es necesario que cuente con un cuerpo de conocimientos reconocido. Además, es imprescindible que exista una comunidad de estudiosos de dicha disciplina. El tercer rasgo fundamental de las disciplinas es el desarrollo de metodologías de trabajo propias y procedimientos orientados a la investigación (Dobbs, 1992).

La educación artística entendida como autoexpresión creativa no tenía cabida en esta reforma. De hecho, Dobbs (1992) señala, en una clara referencia a este modelo, que las propuestas pedagógicas que se centran únicamente en la producción artística y dejan de lado el desarrollo de habilidades analíticas, de argumentación o de comprensión, entre

otras, contribuyen a la percepción de que la educación artística no ayuda en la consecución de los principales objetivos educativos.

Como explica Agirre Arriaga (2001), la EACD reivindica el arte como conocimiento y propone, desde una perspectiva logocentrista, reconstruir y sistematizar la enseñanza del arte. La EACD, entonces, se integra en el sistema educativo general y se considera una asignatura al mismo nivel que cualquier otra; no al servicio de las demás, como ocurría con el modelo basado en la expresión creativa (Dobbs, 1992).

A diferencia del modelo presentado anteriormente, la EACD considera que la enseñanza del arte debe ser holística y, por tanto, no centrarse exclusivamente en la producción artística. Este modelo incluye en el currículo la crítica artística, la historia del arte y la estética, en un afán de incorporar todas las esferas teóricas y prácticas relacionadas con esta disciplina (Dobbs, 1992). De esta forma, se persigue que los estudiantes no solo produzcan manifestaciones artísticas, sino que sean capaces de analizar e interpretar obras de arte, conocer el contexto cultural de las distintas épocas y emitir sus propios juicios sobre manifestaciones artísticas.

Cabe recordar que, mientras la autoexpresión creativa carecía de una organización curricular y rechazaba la evaluación, el currículo en la EACD se estructura de lo simple a lo complejo, mediante unidades didácticas, y se gradúa por niveles adecuados al desarrollo de los estudiantes. Además, el conjunto de unidades didácticas está diseñado para construir un cuerpo de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que puedan ser evaluados. Pero la EACD no pretende evaluar únicamente al alumnado, sino que considera que también deben ser evaluados el profesorado y el propio programa de enseñanza-aprendizaje, tanto para integrar de forma efectiva la educación artística en la enseñanza de las disciplinas como para comprobar la eficacia de los procesos. Llevar a la práctica la educación artística como disciplina requiere, por tanto, de un soporte administrativo y organizativo que proporcione recursos y posibilite la realización de las actividades correspondientes (Dobbs, 1992).

Como hemos visto anteriormente, cada uno de los modelos de educación artística son fruto de una serie de causas que abarca desde las tendencias educativas y los valores sociales hasta las corrientes estéticas y artísticas dominantes en cada época. La concepción del arte como expresión, del artista como genio y de la educación artística como manifestación de libertad (que protege contra la represión y sus consecuencias) dan forma a la autoexpresión creativa (Hernández, 2003). Veamos cuáles son los conceptos y valores que sientan la base conceptual de la EACD.

En primer lugar, la concepción del hecho artístico como experiencia estética, aquella experiencia que vincula al artista y al espectador alrededor de un objeto o una situación que suscita sensaciones, sentimientos y reflexiones. Si asumimos que la experiencia global del arte está formada por la creación, la percepción, la apreciación y el disfrute, entonces las enseñanzas artísticas deben formularse a partir de una organización adecuada de estos cuatro ámbitos. En segundo lugar, hay que precisar que el desarrollo de las disciplinas en educación coincide con un momento de auge de las teorías constructivistas, aquellas que afirman que el aprendizaje se produce a través de la acción y de la propia experimentación. Es en este contexto pedagógico y psicológico en el que surgen conceptos como el de «aprender haciendo» o el de «aprendizaje por descubrimiento» (Agirre Arriaga, 2001).

La EACD aplica un concepto relativamente amplio de arte, trascendiendo las bellas artes. Como plantea Dobbs (1992), el arte va más allá de la pintura, la escultura, el dibujo o la arquitectura. Por tanto, las manifestaciones artísticas que se utilicen como punto de partida para trabajar las secuencias de contenidos, desde cualquiera de las cuatro disciplinas que se abordan en la materia, serán una selección de obras de artistas reconocidos de diversas culturas y épocas. El propósito de esta selección, de acuerdo con el autor, es proporcionar al alumnado un abanico de imágenes visuales y objetos relevantes para la humanidad. Como vemos, las producciones artísticas no solo son objetos de estudio, sino también modelos y fuentes de inspiración.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, para llevar a la práctica la EACD resulta necesario redefinir la figura del docente que había extendido la autoexpresión creativa. De hecho, Dobbs (1992) defiende que los docentes de esta materia requieren una formación específica sobre didáctica de las artes visuales. Idealmente, los docentes de educación artística deben ser estudiosos de las artes visuales y, además, contar con una persona experta de referencia, especialista en EACD. Es decir, no solo se transforma la figura del profesorado, sino que se crea un nuevo rol que funciona como asesor de un grupo de docentes.

Como explica Agirre Arriaga (2001), al disciplinar la enseñanza de la educación artística se recupera la figura del maestro o maestra especialistas, y el marco dialéctico de enseñanza-aprendizaje que se genera entre docente, conocedor de su disciplina, y discente. De alguna manera, el cambio de enfoque que propone la EACD persigue también un cambio del ámbito de referencia de la educación artística, que pasa de la psicología hacia las disciplinas artísticas.

Sin embargo, de acuerdo con el autor, la figura del docente especialista en educación artística no llega a materializarse en todas las escuelas, por lo que no se puede hablar de un fenómeno generalizado, aunque sí aumenta la especialización y la investigación en este ámbito. Debido a esta falta de competencia del profesorado, se termina aplicando un programa menos ambicioso de lo que se concibiera originalmente (Agirre Arriaga, 2001).

Aunque en muchos aspectos la EACD surge como oposición a la autoexpresión creativa, desde el punto de vista pedagógico esta ruptura es solamente parcial. Ya que, en este nuevo modelo, siguen ostentando una enorme importancia categorías como la individualidad, la creatividad, la excelencia y la libertad, todas ellas estrechamente relacionadas con el concepto de genio (Agirre Arriaga, 2001).

Así, en el esquema elemental de la EACD identificamos claramente un mensaje, el contenido curricular, que abarca las cuatro áreas mencionadas anteriormente: producción artística, historia del arte, crítica artística y estética. Para poder transmitir esta información es necesario que el emisor la conozca en cierta profundidad, por lo que los docentes de EACD sí deben contar con una formación específica, aunque existe una fuente que proporciona más información. Esta fuente la constituyen los teóricos de la Educación Artística como Disciplina, así como la red de especialistas que realizan labores de formación y consultoría. El alumnado desempeña el rol de receptor de la información, que se transmite de forma unidireccional, sin alternancia de papeles.

Teniendo en cuenta que el currículo de la EACD no se limita a la producción artística, sino que también abarca contenidos de estética, crítica e historia del arte, es preciso desarrollar también actividades analíticas y no solo expresivas. No obstante, esta incorporación de contenidos estructurados, referentes artísticos de varias culturas y saberes procedentes de diferentes disciplinas se realiza, en opinión de autores como Efland, Freedman y Stuhr (2003), desde un contexto capitalista que jamás plantea una mirada crítica hacia la obra o hacia el gran relato.

Estos autores critican que la EACD concibe la historia del arte como un recorrido pautado, que el principal contenido de la producción son las técnicas de representación, que la teoría del arte consiste en memorizar posicionamientos de distintos autores y la crítica artística se plantea de un modo no problemático, evitando el conflicto. Esto resulta en una observación del arte excesivamente superficial, que se limita a analizar los aspectos formales e iconográficos sin profundizar, en un sentido puramente crítico, en el mensaje o en el contexto (Efland et al., 2003).

Acaso va más allá en su crítica cuando afirma que este olvido de «cuestiones como la clase social, la raza y el género» es deliberado y coherente con el Centro Getty, epicentro de la EACD. Esta institución, según la autora, simboliza el capitalismo estadounidense, en tanto que es la materialización del sueño americano de un hombre blanco heterosexual que consigue acumular una enorme fortuna y una extensa colección de arte (2009, p. 100).

Recopilando, a su vez, el trabajo de varios autores, Agirre Arriaga (2001) añade a estos factores la falta de una atención a la diversidad del alumnado que vaya más allá de la velocidad a la que se imparten los mismos contenidos y la perpetuación de lo que denomina el «modelo-patrón» en el cual el adulto es el que sabe y se toma como referente. El autor determina, entre las principales objeciones a este modelo, la atención excesiva que recibe el contenido, la desatención de los procesos de aprendizaje individuales y la persecución de una estandarización de conocimientos. A esto se suma también un uso desmedido de concepciones artísticas provenientes de la tradición, lo que requiere la participación de expertos y reduce la incorporación de otras manifestaciones culturales. Y la limitación de esta propuesta para adaptarse a distintas situaciones y necesidades, debido a su gran dependencia institucional. La EACD se aplicó en Estados Unidos de manera especialmente exhaustiva durante la década de 1980, tanto en contextos de educación formal como no formal. A partir de 1990, con el auge del multiculturalismo, comienza el abandono progresivo de esta propuesta pedagógica (Acaso López-Bosch, 2009). Este modelo disciplinar de educación artística ejerció una gran influencia en las reformas educativas que se llevaron a cabo en Europa en la década de 1970 (H. Belver, 2011).

4.2. Modelos posmodernos de educación artística

En este apartado se recogen los principales modelos posmodernos de educación artística formal: La Educación Artística Posmoderna, la pedagogía del arte crítica y la Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual. Además, se ha estimado conveniente añadir otros dos: los Modelos Integradores y el *Art Thinking*. A pesar de que su recorrido es, en este momento, menor que el de los tres primeros, se considera que plantean cuestiones relevantes para esta investigación. De igual manera que en el apartado anterior, para contextualizar estos planteamientos, se considera necesario abordar primero los principales conceptos posmodernos.

El término posmodernidad, para el que existen un sinnúmero de acepciones formuladas por distintos autores, comienza a emplearse de forma ampliamente aceptada en la década de los setenta. Tal como explican Efland et al. (2003), este concepto se utiliza principalmente en ámbitos como la sociología, la cultura y la política. La teoría posmoderna recurre, a su vez, a la teoría feminista, a la teoría neomarxista y a otras corrientes de pensamiento crítico como el posestructuralismo y el análisis semiótico.

De acuerdo con los autores, es complicado establecer un momento en el que termina la modernidad y comienza la posmodernidad. En realidad, no es posible delimitar una frontera entre ellas ya que estos dos fenómenos culturales se superponen en gran medida. Además, conviene tener en cuenta que esta transición tiene lugar a diferentes velocidades en función del lugar y del ámbito que se observe (la filosofía, la literatura, la educación, el arte, etc.).

Una de las características de la teoría posmoderna que destacan estos autores es que se opone firmemente a la idea moderna de que todos los cambios generan avances positivos. Desde una visión crítica de la idea de progreso lineal, en la posmodernidad se analiza cada uno de estos avances tomando en cuenta también sus connotaciones negativas o su impacto. Esto hace posible, por ejemplo, conectar los avances de la industrialización con sus devastadoras consecuencias medioambientales o la renovación urbanística de los setenta con la degradación de la vida urbana y la pérdida de comunidad, lo que lleva a cuestionar hasta qué punto un nuevo desarrollo supone un cambio positivo o no y en qué medida (Efland et al., 2003).

En el informe de la Unesco *La educación encierra un tesoro*, referido anteriormente en este documento, Delors (1996) destaca los descubrimientos y avances científicos del último cuarto del siglo XX. Y deja constancia de que, en aquel momento, muchos países habían salido del subdesarrollo. Al mismo tiempo, el informe también retrata el clima de desencanto generalizado: en los países ricos este desencanto se debe al crecimiento del desempleo y de la exclusión social y, en otros países, su causa son las desigualdades de desarrollo. En este informe se recogen tanto los avances como su impacto negativo en la sociedad. Esto es, precisamente, lo que Delors denomina «las desilusiones del progreso».

Efland, Feedman y Stuhr (2003) afirman que, con carácter general, la modernidad se enfoca hacia el futuro. En concreto, hacia un futuro que se promete mejor que el presente, en concordancia con la idea de progreso que acabamos de comentar. Por el

contrario, la concepción posmoderna de la cultura se sitúa en el presente y busca en el pasado el origen de la problemática actual.

Estos autores señalan los microrrelatos como otra de las principales características de la posmodernidad y, como veremos en el siguiente subapartado, de la educación artística posmoderna. Estos se definen como pequeños relatos que pertenecen a diversas culturas, subculturas, géneros y clases sociales que, a menudo, han sido suprimidos o ignorados. Es decir, son todas aquellas narrativas que han sido excluidas del metarrelato de la modernidad.

Una concepción posmoderna de la cultura requiere inevitablemente tomar distancia con respecto a los «grandes relatos» modernos, como explican los autores. Esto conlleva cuestionar y deconstruir el discurso histórico narrado desde Occidente como una sucesión lineal de actos individuales llevados a cabo por personas singulares y dirigidos por una minoría privilegiada, de sexo masculino y raza blanca. Así como eliminar la identificación geográfica de una cultura con un determinado marco territorial.

La concepción posmoderna de las culturas implica intercambio y mezcla entre las mismas, debido a la interconexión entre los diferentes lugares del mundo que promueven los medios de comunicación de masas, los viajes y la globalización. El multiculturalismo, como explican los autores, lleva implícito el rechazo a la jerarquía impuesta por los cánones de la modernidad que establecía subcategorías para las manifestaciones artísticas populares, tribales o folclóricas, entre otras. De acuerdo con los valores artísticos establecidos en la modernidad, estas manifestaciones culturales, juzgadas desde un punto de vista occidental y aplicando categorías artísticas occidentales, se consideraban inferiores.

Esto resulta, a ojos de la posmodernidad, absolutamente incoherente, ya que se considera que cualquier producción cultural se origina en un contexto y, por tanto, debe ser entendida desde su contexto cultural original, no ser juzgada basándose en los cánones impuestos por la concepción universalista aplicada en la modernidad. La concepción posmoderna de la cultura se aleja de esta idea de cultura universal en la que las creaciones procedentes de culturas no occidentales o realizadas por otros colectivos, como las mujeres o las minorías étnicas, han sido tradicionalmente infravaloradas y marginadas. La posmodernidad tiende a un concepto plural de cultura. Esta pluralidad valora las aportaciones de cada cultura al panorama cultural y otorga su espacio a los grupos históricamente invisibilizados (Efland et al., 2003).

En el arte posmoderno, el artista deja de ser un genio de carácter divino para entenderse como un sujeto fragmentario y contextualizado, que pertenece simultáneamente a diversas estructuras sociales. Se fragmentan también las ideas y las experiencias del tiempo y el espacio, que se entremezclan y se combinan a modo de collage. Como explican los autores, otra de las ideas clave posmodernas es el eclecticismo que se deriva de la combinación de fragmentos que proceden de diferentes tiempos y lugares, pero también de distintas culturas.

Este fenómeno está especialmente propiciado por las tecnologías y medios de comunicación, que dispersan las dimensiones temporal y espacial, que de acuerdo con Jean Baudrillard (1978), crean la «hiperrealidad». Es decir, la experiencia de la realidad creada por los medios de comunicación de masas, que son utilizados como un instrumento de control social dirigido desde el poder. La hiperrealidad, en un mundo de simulación de la realidad, se convierte en una vivencia en sí misma.

Otro concepto fundamental es el de «deconstrucción», formulado originalmente por el filósofo francés de origen argelino Jacques Derrida como método analítico para la interpretación de textos de carácter filosófico. La deconstrucción consiste en la fragmentación del texto, la detección de los fenómenos marginales que han sido reprimidos por los poderes hegemónicos (Krieger, 2004). Este método, que no tardó en extrapolarse a otros ámbitos culturales, como la interpretación de los hechos artísticos, permite establecer significados múltiples, incluso contradictorios, e invita a cuestionarse las verdades establecidas y los mitos interiorizados. Esto obliga a replantearse, por ejemplo, el tópico moderno del artista como genio o la concepción de la obra de arte que puede ser interpretada de forma unívoca, en su lugar cabe hablar de muchas interpretaciones distintas que, incluso, pueden variar con el tiempo (Efland et al., 2003).

4.2.1. La educación artística posmoderna

Como ya se ha comentado, desde mediados del siglo XX ocurre en Occidente una serie de cambios culturales, sociales, tecnológicos, políticos y económicos de gran envergadura que deviene en una crisis de los valores de la modernidad. Es decir, en el cuestionamiento de las principales doctrinas heredadas que, hasta entonces, se asumían como verdades irrefutables.

Este posicionamiento filosófico y cultural que es el posmodernismo surge ante una realidad que ha cambiado drásticamente. De acuerdo con Acaso López-Bosch (2009), son cuatro los detonantes principales de la posmodernidad. La autora hace referencia al

enorme desarrollo tecnológico que ha rediseñado los modos de vida y al «hiperconsumo» de la sociedad actual, que considera marcadamente neocapitalista. También identifica el «hiperdesarrollo» del lenguaje visual como una de estas causas, junto con la tendencia a cuestionar la validez de la ciencia como sistema de obtención de la verdad, lo que redefine aspectos como las disciplinas o el propio conocimiento.

Si la realidad, como estamos viendo, ha mutado, entonces necesariamente la educación debe transformarse para acoger estos cambios. Este es precisamente el punto de partida del modelo pedagógico que vamos a presentar. Una de las obras de referencia para hablar de educación artística posmoderna es *La educación en el arte posmoderno*, de Efland, Freedman y Stuhr (2003). En este texto no solo se plantean las principales ideas posmodernas que, como sabemos, darán forma a las producciones culturales de su época, sino que se sintetizan las principales características de una educación artística coherente con los principios de la posmodernidad.

Como ya hemos visto en modelos educativos anteriores, los conceptos sobre los que se fundamenta cada propuesta (arte, artista, infancia, enseñanza, aprendizaje, etc.) vienen determinados por su contexto, es decir, por cómo se concibe en ese tiempo y en ese espacio cada uno de ellos desde ámbitos como la producción artística, la psicología, la teoría de la educación o la crítica de arte. Como punto de partida, es necesario entender que, en la posmodernidad, el arte se concibe como una forma de producción sociocultural, es decir, inseparable de su contexto.

De acuerdo con Efland, Freedman y Stuhr (2003), para la comprensión del arte es necesario, entonces, entender los contextos de creación y de apreciación de las obras. Por tanto, en aras de un conocimiento general de la diversidad cultural, se deben abordar desde la educación artística tantos tipos de cultura visual como sea posible, desde las bellas artes hasta los medios de comunicación de masas o la artesanía local, entre otros. Destacan también que una educación del arte posmoderna debe ser profundamente multicultural, incorporando el estudio de un amplio espectro de culturas visuales. Así, al construir la educación desde múltiples puntos de vista, se favorece la aceptación de la diversidad cultural, se desarrolla la tolerancia de la diferencia y se promueve el pensamiento crítico.

A diferencia de la educación basada en las disciplinas, la teoría posmoderna apuesta, por desdibujar las fronteras que separan la educación artística de otras materias, estableciendo conexiones entre ellas. Es decir, se aboga por un enfoque interdisciplinar

y una concepción global de la educación como un collage que interconecta múltiples significados complejos y discontinuos (Efland et al., 2003).

Efland Freedman y Stuhr (2003) determinan que el currículo posmoderno debe construirse sobre los siguientes cuatro principios:

- Debe prestar atención a los microrrelatos frente al relato, tal como plantea Jean-François Lyotard.
- Debe atender al vínculo entre poder y saber, de acuerdo con la teoría de Michel Foucault sobre la unión entre el conocimiento y el poder.
- Debe incorporar la deconstrucción, formulada por Jaques Derrida, como método analítico.
- Debe ser consciente de la «doble codificación» formulada por Charles Jenks.

Además, los autores consideran que un currículo posmoderno debe ser, necesariamente, multicultural. A continuación, se presenta en mayor medida cada uno de estos cinco rasgos de la educación artística en la posmodernidad: la educación multicultural, los microrrelatos, el vínculo del poder con el saber, la deconstrucción y la doble codificación.

4.2.1.1. La Educación Multicultural

Como explica Manuel H. Belver (2011), el contexto posmoderno se caracteriza por un mayor pluralismo cultural. Este concepto, de acuerdo con la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) hace referencia a las políticas que reconocen esa diversidad cultural, fomentan los intercambios culturales y favorecen la integración de todas las culturas mediante la cohesión social y la convivencia pacífica.

Tomando esto en cuenta, es necesario que los nuevos modelos de educación artística incluyan entre sus objetivos que el alumnado conozca el enorme abanico de culturas y tome conciencia de que existen, por tanto, multitud de puntos de vista (Agirre Arriaga, 2001).

Teniendo en cuenta la concepción posmoderna del arte que vincula inseparablemente este con su contexto cultural, y la convicción de que no hay un solo arte sino tantos como culturas diferentes, resulta evidente el impacto de estas ideas en los currículos educativos. Como explica Agirre Arriaga (2001), para incorporar la diversidad cultural a las aulas, la educación artística debe expandir sus referentes para abarcar a las producciones visuales de tantas culturas como sea posible.

Esto implica abandonar el modelo moderno que determinaba desde los valores occidentales qué producciones eran consideradas arte y cuáles no y, por tanto, abrirse a las diferentes consideraciones de arte en cada cultura, así como a las manifestaciones tradicionalmente consideradas subcategorías, como la artesanía o la cultura de masas, entre otras. Para agrupar la totalidad de estas representaciones, el autor propone emplear los términos cultura visual o culturas visuales, en lugar del término arte (Agirre Arriaga, 2001).

La incorporación del multiculturalismo en la educación artística de la posmodernidad, de acuerdo con Efland, Freedman y Stuhr (2003), responde a dos objetivos primordiales. Por un lado, dar solución a los problemas de exclusión y, por otro, cambiar las relaciones sociales.

Atendiendo al primer objetivo que plantean, un currículo más diverso permite otorgar una mayor importancia a los legados artísticos de aquellos grupos sociales que han sido marginados o infravalorados al aplicar el canon occidental moderno. Al incluir estos referentes, estamos, por tanto, dotando de representación a las diferentes culturas en las que se originan. Así, la inclusión de estos contenidos multiculturales se convierte en una solución frente a la exclusión.

Como explican estos autores, son escasas las instituciones y circuitos dispuestos a visibilizar creaciones de colectivos históricamente infravalorados, silenciados u oprimidos, como el arte realizado por mujeres o por minorías étnicas (Efland et al., 2003).

En los últimos años, a medida que se generaliza la tendencia a la revisión crítica del discurso hegemónico de la historia del arte, hemos observado un interés creciente en diversificar las colecciones de algunas instituciones museísticas, entre otras medidas.

Tal es el caso del Museo de Arte de Baltimore, que en 2018 protagonizó numerosos artículos de prensa generalista al poner a la venta obras de célebres pintores (hombres blancos) para adquirir otras de artistas que pertenecen a grupos tradicionalmente excluidos en las colecciones museísticas. Christopher Bedford, director de esta institución, afirmaba que «debemos despojarnos de los sesgos de otro tiempo, que institucionalizaron el racismo y la discriminación de género dentro del museo y siguen condicionando nuestro acercamiento a la historia del arte» (Vicente, 2018).

E El museo que vende ‘warhols’ para comprar obras de mujeres y negros

Una pinacoteca de Baltimore se desprende de varios cuadros de su colección para financiar la adquisición de piezas de grupos sociales poco representados y corregir el canon del arte

Figura 8. Titular sobre el Museo, publicado en El País. Captura de pantalla de elaboración propia.

A esta iniciativa se han sumado otros como el Museo de Arte Moderno de San Francisco o el Everson Museum of Art de Siracusa. Al mismo tiempo, se alzan voces partidarias de no modificar lo que fue importante y hegemónico, en el pasado, sino construir desde el presente y hacia el futuro unas colecciones más justas, más representativas del panorama artístico actual (Sesé, 2020).

También hemos observado casos de exhibición temporal o permanente de obras realizadas por autores que no han formado parte del gran relato de la historia del arte. Tal es el caso de *El Cid*, de la pintora francesa Rosa Bonheur, que después de 140 años en el almacén del Museo Nacional del Prado pasó a ser expuesto en 2017, con motivo de una muestra temporal, y fue incorporado en 2019 como parte de la exposición permanente. Esto último, tal como relata la periodista, sucedió como consecuencia de una petición en la red social Twitter, en la que se utilizó la etiqueta #UnaRosaParaElPrado, secundada por decenas de miles de usuarios (Marín, 2019).

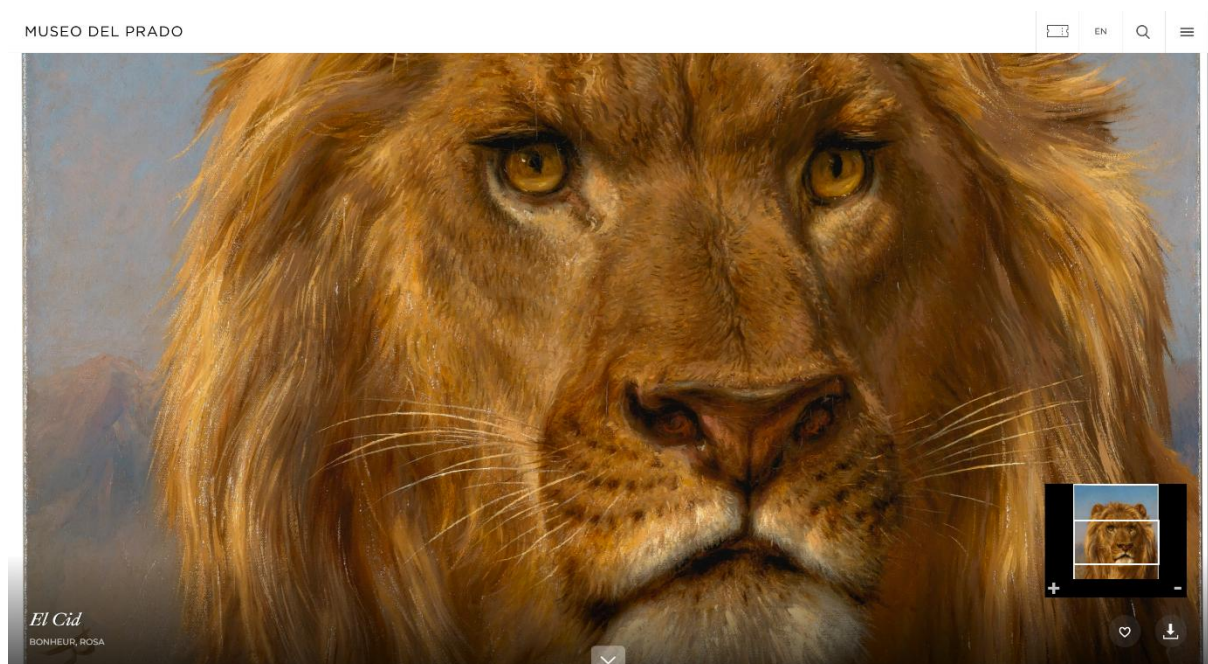


Figura 9. Fragmento de la pintura *El Cid* de Rosa Bonheur en la web del Museo del Prado.

El segundo objetivo fundamental del multiculturalismo en la educación que establecen Efland, Freedman y Stuhr (2003) es, como decíamos, la posibilidad de mejorar las relaciones sociales. Si aceptamos que la cultura visual está conformada por múltiples formas de arte, necesariamente refleja una pluralidad de dimensiones culturales y, con ello, también sus dimensiones políticas. Esta dimensión cultural trasciende los valores estéticos para adentrarse en cuestiones sociales, políticas y morales.

Estos autores proponen un aprovechamiento didáctico de la capacidad del arte para intervenir en las sociedades, de manera que esta no sea suprimida o ignorada en las escuelas, como se hacía en la modernidad. Una educación artística multicultural tiene la capacidad de favorecer el conocimiento de situaciones de desigualdad y opresión. Esta toma de conciencia a través del arte, de acuerdo con los autores, es una oportunidad para que toda la comunidad educativa reflexione y contribuya a la construcción de un mundo mejor y más justo.

Para explorar esta idea recurrimos a las Guerrilla Girls, colectivo de artistas neoyorquino formado en 1985 cuya obra a menudo denuncia las desigualdades de género, clase y raza presentes en el ámbito de la cultura. En sus textos explican que son testigos del cambio que se ha venido produciendo, esa toma de conciencia acerca de la diversidad cultural que mencionábamos anteriormente. Es decir, las integrantes de este colectivo reconocen una convicción generalizada de que la historia del arte y la cultura no puede

escribirse sin incluir las diversas voces de esa cultura. Sin embargo, como denuncian a través de sus trabajos, los museos, las galerías y las colecciones privadas siguen excluyendo en gran medida el arte producido por estos grupos sociales.

En una de sus obras más icónicas, *Do Women Have To Be Naked To Get Into The Met. Museum?* [¿Tienen que desnudarse las mujeres para entrar en el Museo Metropolitano?], que ellas mismas denominan «el póster que lo cambió todo», denuncian la escasa presencia expositiva en el Museo Metropolitano de Nueva York de obras realizadas por mujeres artistas. El colectivo compara esta cifra con la aplastante mayoría de representaciones de desnudos, que son femeninos. A través de este cartel (Figura 10) reivindican un papel para las mujeres en la historia del arte como sujeto y no como objeto, es decir: un rol activo, no pasivo. De un lado, mediante un mayor reconocimiento a las mujeres artistas, visibilizando sus producciones en las salas de los museos. De otro, abandonando la corriente que reduce la contribución de la mujer a la historia del arte y la cultura exclusivamente a su rol de modelo y musa. No solo es necesario mostrar obras creadas por mujeres, sino equilibrar la presencia reiterada de desnudos femeninos: cuerpos pasivos de mujeres inmortalizados por y para ser mirados por hombres. El cartel es un medio recurrente en la obra de estas artistas, que a través de estadísticas y listados denuncian el sexismo y el racismo aún presentes en el mundo del arte y la cultura (Guerrilla Girls, 2020).



Figura 10. *Do Women Have To Be Naked To Get Into The Met. Museum?*

Abordar esta manifestación cultural en la educación artística no solamente incluye en el relato de la cultura visual a un colectivo de mujeres artistas, respondiendo al primer objetivo planteado por los autores, sino que también permite profundizar en las causas de esta desigualdad sexista, y reflexionar acerca del impacto del patriarcado en la historia del arte. De acuerdo con este planteamiento, esta toma de conciencia sobre la

desigualdad y sus causas contribuye a que la comunidad educativa examine sus propias prácticas, en busca de sesgos sexistas y haga lo posible por eliminarlos para, así, construir un mundo más equitativo.

Hay voces que se oponen firmemente a esta propuesta de incorporar el componente sociopolítico del arte a la educación artística. Efland, Freedman y Stuhr (2003), a modo de réplica, aseguran que el currículo moderno ya poseía un marcado carácter político, lo que ocurre es que este representaba a la cultura dominante. No se trata, por tanto, de introducir una nueva finalidad política en la educación artística, sino de comprender que todo arte es político, que cualquier manifestación artística incorpora contenidos político-sociales. Por tanto, al incorporar diversos discursos artísticos al currículo, estamos incorporando diversos discursos políticos también. Ahora, con el objetivo último de mejorar la sociedad.

Una vez que conocemos los objetivos de la educación multicultural cabe preguntarse cómo llevarla a las aulas. Estos autores, establecen cinco posibles enfoques educativos multiculturales:

- Basado en los casos especiales y de diferencia cultural
- Basado en las relaciones humanas
- Basado en el estudio de un grupo singular
- Basado en la educación multicultural del arte o democracia cultural
- Una pedagogía a la vez multicultural y de reconstrucción social

Cabe precisar que todos ellos se formulan desde el contexto norteamericano, estadounidense, aunque muchos de sus postulados son fácilmente extrapolables a otras situaciones de aprendizaje. En el presente documento se decide presentar únicamente los dos últimos, ya que, de acuerdo con los propios autores, estos son los dos enfoques más adecuados a la educación artística posmoderna «ya que contribuyen a crear una ciudadanía informada, que cuestiona la autoridad y el *statu quo*, acepta las diferencias y actúa en defensa de los demás y del entorno» (Efland et al., 2003, p. 155).

La educación multicultural del arte o democracia cultural tiene como objetivo último la justicia social y la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Es por esto por lo que busca favorecer una distribución más equitativa del poder, disminuir la discriminación y reducir los prejuicios.

Este enfoque, tal como lo definen los autores, se basa en la incorporación al currículo de una gran cantidad de microrrelatos procedentes de grupos socioculturales diversos,

aportando múltiples puntos de vista. Este enfoque se opone al gran relato como único protagonista curricular y a las jerarquías aplicadas con alcance universal durante la modernidad para determinar qué es arte o qué es cultura desde un punto de vista occidental. A partir de estos pequeños relatos que provienen de los mundos artísticos de distintas culturas, se propone analizar las relaciones del vínculo poder/saber entre cada uno de estos grupos socioculturales, así como dentro de los mismos, prestando especial atención a cuestiones de género, clase, etnia y religión, entre otros factores.

Este enfoque de educación multicultural del arte construye su organización del currículo en torno a focos de conflicto conceptual. Es decir, se propone un empleo del conflicto como herramienta didáctica, como punto de partida para analizar el problema desde múltiples puntos de vista. Durante este análisis no se pretende que el alumnado acepte de forma acrítica el contenido del currículo, sino más bien «se les supone la capacidad de desarrollar una mirada crítica hacia cada mundo artístico sociocultural y de evaluar, a partir de ahí, el rol de la equidad y la falta de equidad de poder/saber en cada caso» (Efland et al., 2003, p. 153).

Además, los autores destacan que esta propuesta promueve la participación de toda la comunidad educativa. El saber especializado ya no pertenece únicamente al docente, sino que la construcción del currículo se realiza a partir de las aportaciones de los estudiantes, del profesorado, de las familias, de otras instituciones, etc.

Por su parte, la pedagogía multicultural y de reconstrucción social persigue una reforma de la sociedad para lograr una mayor equidad entre ciudadanos de distinto género, clase, etnia y religión. Su fin último es el de formar estudiantes capaces de arrojar una mirada crítica sobre su propia situación dentro de la sociedad, de promover la diversidad social y cultural, así como de ejercer la democracia para acabar con las injusticias sociales (Efland et al., 2003).

Para ello, los autores explican que la democracia se debe poner en práctica también en los centros educativos. De hecho, este enfoque defiende que el alumnado participe activamente en la configuración del currículo compartiendo sus propios referentes y experiencias.

La pedagogía multicultural y de reconstrucción se caracteriza, además, por tener un marcado carácter interdisciplinar. Cobra especial relevancia la vinculación entre el área de educación artística y los estudios sociales, ya que la finalidad es trascender las cualidades estéticas, formales o técnicas del arte, tomando en cuenta su dimensión sociológica y antropológica.

Los autores recomiendan un análisis crítico de la relación entre el poder y cuestiones como la etnia, el género, la clase social, la religión y las cualidades mentales y físicas. Esto arrojará datos acerca del sexismo, el racismo, la intolerancia religiosa y la disfobia presentes en nuestra sociedad. Después, se propone una reflexión, una puesta en común a partir de la información encontrada y una negociación que les permita tomar decisiones en relación con el conflicto planteado inicialmente.

Mediante esta estrategia, el profesorado, el alumnado, el personal técnico, de gestión, administración y servicios y, en definitiva, toda la comunidad educativa, desarrolla la capacidad de actuar democráticamente a favor de los grupos sociales más desfavorecidos. De acuerdo con los autores, esto promueve la adquisición de valores morales y sociales por parte de los estudiantes, a quienes transforma en mejores ciudadanos (Efland et al., 2003).

Entendemos, entonces, que tanto la pedagogía multicultural como la de reconstrucción social apuestan por un currículo inclusivo, en el que todos los grupos socioculturales estén representados a través de un conjunto de pequeños relatos. Ambos enfoques rechazan la aplicación del metarrelato hegemónico para consagrar un mundo artístico por encima de otros.

Cualquiera de estos enfoques contribuye además a la conservación, en un mundo globalizado, de los sistemas de conocimientos locales. Estos proporcionan miradas alternativas y complementarias a las del modelo industrializado dominante de conocimiento, tal como advierte la Unesco (Grupo de Expertos de Alto Nivel, Unesco, 2013). Es necesario, por tanto, reconocer y valorar estos sistemas de conocimientos locales, sus modos de vida y sus formas de trabajo para asegurar no solo la continuidad de cada uno de ellos, sino también una interconexión entre los mismos.

En referencia a la Declaración Universal de la Unesco sobre diversidad cultural, H. Beller (2011) destaca las posibilidades que ofrece la educación artística en el desarrollo de programas en los que se produzcan intercambios culturales que dan lugar a conexiones entre comunidades diferentes. De acuerdo con el autor, el enriquecimiento que supone conocer manifestaciones artísticas diversas fomentará la solidaridad intercultural.

Según hemos podido observar en este apartado, la incorporación del componente multicultural en la educación artística requiere de una profunda transformación tanto de los contenidos curriculares como de los objetivos (Agirre Arriaga, 2001).

4.2.1.2. La deconstrucción

Como se explica en la introducción de este apartado, Derrida formuló originalmente la deconstrucción como un método analítico de textos filosóficos. Sin embargo, este procedimiento es aplicable en el análisis de cualquier producción cultural. La deconstrucción, lejos de perseguir una única interpretación, tiene como objetivo descubrir elementos conflictivos que impulsen múltiples interpretaciones de esa manifestación cultural que, además, cambiarán con el paso del tiempo (Krieger, 2004).

El análisis por deconstrucción, por tanto, conlleva un cambio en la forma de entender el conocimiento. Ya no se asumen una serie de cimientos modernos irrefutables, ya no es posible elucidar un significado único y permanente de un texto o una obra de arte, sino que nos cuestionamos permanentemente lo que sabemos o, mejor dicho, lo que creemos saber. Es necesario descomponer las creencias, los saberes y las construcciones sociales interiorizadas para identificar sus múltiples significados y sus contradicciones. En la posmodernidad el conocimiento se concibe como un proceso inacabado y en mutación (Efland et al., 2003).

Podemos observar claramente este cambio epistemológico y la influencia de la deconstrucción analizando las características de la crítica de arte en la modernidad y en la posmodernidad, tal como proponen Efland, Freeman y Stuhr (2003). La finalidad de la crítica moderna es establecer una interpretación universal, única, que se basa en una serie de acuerdos previos sobre los métodos interpretativos. En la modernidad, la desproporción o el conflicto pueden formar parte del proceso de análisis, pero han de resolverse necesariamente para obtener la conclusión perseguida. En cambio, los críticos deconstructivistas buscan estos conflictos a lo largo del proceso de análisis, que no concluye, sino que continúa. La crítica deconstructivista tiene como objetivo encontrar interpretaciones diversas, e incluso opuestas, que demuestren la falta de un único punto de vista correcto. Es decir, no se trata de identificar estos conflictos para resolverlos y establecer un solo discurso universal y definitivo, sino como demostración del enriquecimiento que supone la multiplicidad de puntos de vista. Además, se entiende que estas interpretaciones podrán cambiar en función del contexto.

La crítica moderna se centra en el emisor, es decir, busca dilucidar el mensaje que el artista habría querido transmitir unidireccionalmente a través de su obra. Por el contrario, la crítica deconstructiva entiende que es el lector quien acaba el texto, es decir, considera que es el espectador quien, a través de su interpretación, termina la obra de arte. La crítica de arte deconstructiva, al contrario que la crítica moderna, se enfoca en el receptor y toma en consideración también las múltiples interpretaciones

que hace el público de dicho mensaje. De acuerdo con esto, los significados de las obras de arte no vienen dados de forma objetiva por los creadores, al menos, no exclusivamente, sino que son los espectadores quienes, a través de sus interpretaciones, completan el mensaje. No se trata ya de decodificar un mensaje dado sino de construirlo a través de la participación del público (Efland et al., 2003).

Como explican De Diego (2006) y López Martínez (2013), los hechos artísticos son susceptibles de múltiples interpretaciones, convergentes y divergentes, e, incluso, contrarias y cambiantes. Así, tanto el contexto de observación como los propios observadores contribuyen a la creación de significados. El nuevo rol que desempeñan los receptores en la posmodernidad requiere de una participación activa, llegando a considerarse que es el público quien, a través de sus interpretaciones, completa la obra de arte.

Acaso López-Bosch (2009), en esta línea, defiende que la deconstrucción, al reconocer el valor de cada una de las diferentes interpretaciones y de los contextos culturales desde los que se formulan, implica una puesta en valor de los receptores y de su diversidad cultural. La finalidad de la deconstrucción, de acuerdo con la autora, es la creación de un conocimiento emancipado que fomente una distribución de poder simétrica.

Entonces, aplicar el análisis por deconstrucción en el aula de educación artística favorece un aprendizaje situado, conocedor de los contextos socioculturales de creación y más consciente de la diversidad de puntos de vista de los que proporciona la enseñanza tradicional moderna, a menudo centrada en un discurso consensuado y en aspectos formales (Efland et al., 2003).

Como se plantea en el capítulo anterior, al analizar las transformaciones de los principales elementos de cada fenómeno cultural, también encontramos este cambio de enfoque en el ámbito de la educación patrimonial y la mediación cultural. A menudo, la educación artística no formal se basaba en la transmisión de un discurso unidireccional, del artista al espectador, del objeto patrimonial al público, del museo al visitante. Recientemente es cada vez más habitual encontrar propuestas educativas cuyo objetivo es la construcción colaborativa de conocimiento crítico; acciones que son, por definición, participativas y multidireccionales.

En un enfoque posmoderno, el profesorado debería hacer hincapié en la multitud de niveles de interpretación posibles, así como concienciar al alumnado sobre la importancia de que el conocimiento sea flexible, es decir, que se adapte a los cambios a

medida que estos se producen y que esté abierto a otras influencias. En definitiva, insistir en que las interpretaciones son diversas y cambiantes. Este será el punto de partida para poder comprender algunos de los recursos más habituales de los lenguajes posmodernos como la doble codificación, la ironía o la metáfora, que no podrían existir si no hubiera cabida para esta multitud de posibilidades interpretativas (Efland et al., 2003).

Un ejemplo que resulta muy útil para comprender todo esto es lo acontecido en la Documenta Fifteen, celebrada en Kassel (Alemania), entre el 18 de junio y el 25 de septiembre de 2022. El colectivo indonesio ruangrupa, encargado de la dirección artística, fundamentó esta edición de Documenta en el concepto de *lumbung* y sus valores asociados. Este término hace referencia a un granero en el que se almacena el excedente de arroz tras la cosecha, para después ser administrado colectivamente en beneficio de la comunidad. El significado de *lumbung* no se limita únicamente a este edificio, sino que lo trasciende para abarcar cuestiones más amplias, como los recursos comunitarios compartidos, el reparto equitativo de los bienes o los espacios colectivos en los que participa toda la comunidad (Documenta Fifteen, 2022).

El colectivo artístico ruangrupa propone expandir el concepto de *lumbung* aplicando los valores de sostenibilidad, solidaridad y colectividad en ámbitos como el artístico o el económico, lo que determina el rumbo de su actividad curatorial en aquella edición de la Documenta. La mayoría de los artistas, colectivos e instituciones que participan en esta muestra realizan arte colaborativo. El colectivo ruangrupa invitó a participantes de todo el mundo, siguiendo un enfoque no universalista ni jerarquizado, a quienes animó a construir un discurso, una sinergia de trabajo, que continuase tras los 100 días de exposición.

Poco tiempo después de la inauguración se desató una gran polémica en torno a una de las obras expuestas: *People's Justice* (2002), que podemos ver en la Figura 11. El trabajo de Taring Padi, colectivo de artistas indonesio, está muy ligado a su contexto de origen y constituye una protesta ante la situación sociopolítica en su país. Este mural, que representa épocas oscuras en la historia política de Indonesia, fue concebido como una denuncia de la represión y la violencia militar sufridas durante la dictadura de Suharto. En este mural plagado de símbolos y caricaturas podemos identificar claramente representaciones del abuso de poder, la violencia, la explotación capitalista o la corrupción.



Figura 11. Mural *People's Justice* del colectivo Taring Padi expuesto en Documenta 15. Imagen recuperada de: <https://www.dw.com/en/antisemitism-debate-rages-at-documenta-art-fair/a-62202383>

People's Justice se había expuesto con anterioridad en varios lugares de Asia y Australia. Sin embargo, cuando esta obra se expone en Europa, en Alemania, adquiere un significado antisemita. Lo que pretende ser una crítica hacia el Estado israelí, en la que una de las figuras lleva la estrella de David y otra es una caricatura de un oficial nazi de las SS, se convierte, en el contexto alemán, en una ofensa hacia el pueblo judío. Como se explica desde la propia organización de la muestra «While we want to draw a line between criticism of the Israeli state and antisemitism, images that reference Nazi caricatures cannot be allowed and we understand the hurt they have caused» [Si bien queremos trazar una línea entre la crítica al Estado de Israel y el antisemitismo, no se pueden permitir imágenes que hagan referencia a caricaturas nazis, y entendemos el dolor que han causado](Documenta Fifteen, 2022).

Lo que desde Indonesia se lee como una crítica al colonialismo europeo, en Europa se interpreta como una ofensa que remite inevitablemente al Holocausto. El discurso pronunciado por uno de los miembros de ruangrupa permite profundizar en el origen de esta iconografía. Tal como explica, Indonesia ha sufrido durante siglos la explotación colonial por parte, principalmente, de los holandeses y de los japoneses (durante la Segunda Guerra Mundial). Una de las manifestaciones de la violencia colonialista consistía en crear un enfrentamiento entre los indonesios y las minorías chinas. Para ello, los oficiales holandeses introdujeron ideas e imágenes antisemitas de origen europeo para representar al pueblo chino de la misma forma que se representaba en Europa al pueblo judío (Darmawan, 2022).

En *People's Justice* se utiliza una representación de origen europeo de la cual se han apropiado en Indonesia y que forma parte de su cultura visual con un significado diferente. El colectivo Taring Padi utiliza estos iconos para, desde el punto de vista del emisor, denunciar la opresión colonial. Sin embargo, desde el punto de vista del receptor europeo que contempla esta obra en Alemania, se puede entender como una burla hacia un pueblo, no solo oprimido, sino masacrado durante la Segunda Guerra Mundial.

Tanto el colectivo de artistas como la organización de Documenta lamentaron la ofensa, pidieron disculpas por no haber identificado con anterioridad esta posible lectura y entendieron este conflicto como una oportunidad para seguir aprendiendo (Taring Padi, 2022). Acordaron cubrir el mural, como se observa en la Figura 12, para posteriormente desinstalarlo (Documenta Fifteen, 2022). Y, finalmente, la directora general de este evento, Sabine Schormann, dimitió de su cargo (Marshall, 2022).



Figura 12. Mural *People's Justice* cubierto antes de ser retirado definitivamente de Documenta 15. Imagen recuperada de: <https://www.nytimes.com/2022/06/21/arts/design/documenta-antisemitism.html>

Como hemos explicado, no se trata de una obra creada para Kassel, sino concebida como una protesta política en un contexto muy concreto. El bagaje visual y cultural de los espectadores es el que termina de construir el significado de la obra. Este

acontecimiento ilustra el concepto de deconstrucción que venimos explicando, en el cual las interpretaciones de una obra de arte son múltiples, diversas, cambiantes, etc.

De acuerdo con Efland, Freedman y Stuhr (2003) la finalidad principal de la enseñanza del arte es, precisamente, que el alumnado logre comprender las culturas y la sociedad a las que pertenecen. Para ello es necesario que comprendan cómo las cualidades estéticas configuran significados, que entren en contacto con distintos medios de creación artística y que tomen conciencia de la diversidad de puntos de vista. Es más, estos autores, recomiendan abordar con los estudiantes interpretaciones de teóricos, críticos e historiadores del arte que defiendan teorías distintas e, incluso, contrarias. Es decir, se propone el uso del conflicto como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin el objetivo de promover un consenso entre los estudiantes o entre alumnado y profesorado.

4.2.1.3. Los microrrelatos

Los metarrelatos de la modernidad, como el de la historia o la historia del arte, construían narraciones lineales universales y ligadas a la idea de progreso que servían para legitimar los valores modernos. Tanto el universalismo como el progreso lineal son cuestionados en la posmodernidad, así como estas narraciones. De hecho, Jean-François Lyotard en *La condición postmoderna. Informe del saber* llega a definir la posmodernidad como «la incredulidad con respecto a los metarrelatos» (1984). Como plantea López Martínez (2013), esta oposición frente a los grandes relatos modernos se fundamenta en que resultan no solo inverosímiles y acrílicos, sino también incompletos desde una perspectiva actual. La creación de un único relato verdadero excluye, por definición, todos los demás puntos de vista; además, si esta narración se basa en la idea de progreso moderna en la que cualquier futuro mejora siempre el presente, se pierde la capacidad crítica para analizar estos supuestos avances.

Teniendo esto en cuenta, no es de extrañar que la crisis de la modernidad comenzara cuando se puso en duda la veracidad de estos relatos universales e irrefutables. Si estos grandes relatos ya no se consideran fuente de la verdad, ¿cómo se aborda, por ejemplo, la enseñanza del arte desde una perspectiva posmoderna? (Efland et al., 2003).

Estos autores, en *La educación en el arte posmoderno* explican que la educación artística en la posmodernidad requiere la inclusión de microrrelatos en el currículo. Y definen estos como «la historia de diversas culturas, subculturas, géneros y clases sociales» que, en cada relato establecen «su propia narración, su narrador y sus oyentes» (2003,

p. 161). La inclusión en el ámbito de la educación formal de relatos generados desde grupos que tradicionalmente han carecido de presencia en los metarrelatos modernos, por una parte, contribuye a otorgar voz dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a estos grupos y, por otra, demuestra la multitud de narraciones culturales existentes.

Como explica López Martínez (2013), la concepción moderna de la cultura, a pesar de ser considerada universal, se construye desde una perspectiva occidental, masculina y eurocéntrica, excluyendo a multitud de personas por su cultura, su género o su clase social. Incluir microrrelatos en la educación artística es fundamental para cuestionar los macrorrelatos hegemónicos que históricamente han dominado la narrativa cultural. La posmodernidad aboga por integrar relatos más diversos que reflejen la pluralidad de culturas, géneros y clases sociales, lo que requiere una selección de manifestaciones artísticas consciente de esta problemática. De acuerdo con la autora, los educadores tenemos la responsabilidad de incorporar en nuestro discurso a aquellos artistas que, por cualquier motivo, no han formado parte de la narrativa hegemónica, ya sea porque son mujeres, artistas locales poco conocidos, artistas racializados o procedentes de otras culturas, artistas urbanos, artesanos, etc. Estas micronarrativas contribuyen a la expansión del imaginario audiovisual de los participantes, fomentan una visión más inclusiva y crítica del arte y conectan las prácticas educativas con las realidades contemporáneas.

Sobre la configuración de un currículo, Efland, Freedman y Stuhr (2003) advierten de algo evidente, pero no por ello menos importante: cualquiera que refleje un relato concreto, estará promoviendo una serie de manifestaciones y referentes artísticos al mismo tiempo que excluirá otros.

Para ilustrar la afirmación anterior se toma como ejemplo el currículo de la asignatura de Historia del arte del segundo curso de Bachillerato de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En la introducción del desarrollo curricular de la materia, publicada en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2015), se expone que, a lo largo de la asignatura, se propone una «selección equilibrada» de manifestaciones artísticas que propicie una aproximación al desarrollo del arte occidental desde la Grecia antigua hasta el arte de nuestros días. En el mismo texto se reconoce que esta estrategia implica descartar las aportaciones de artistas de valor indiscutible.

Recurrimos entonces a los estándares de aprendizaje de esta asignatura para analizar qué creadores forman parte de la propuesta que se anuncia en la descripción de la materia. En este apartado del desarrollo curricular aparecen numerosos artistas, en su mayoría pintores, escultores y arquitectos. Todos ellos figuran en este listado:

Policleto	Veronés	Delacroix
Lisipo	Pedro Machuca	Constable
Mirón	Juan de Herrera	Turner
Fidias	Alonso Berruguete	Cézanne
Praxíteles	Juan de Juni	Van Gogh
Gil de Siloé	Carlo Maderno	Rodin
Giotto	Borromini	Vignon
Jan Van Eyck	Le Vau	Barry
Roger van der Weyden	J.H. Mansart	Pugin
El Bosco	Le Nôtre	Sullivan
El Greco	Caravaggio	Adler
Miguel Ángel	Annibale Carracci	Eiffel
Bernini	Gaulli (Il Baciccia)	Gaudí
Velázquez	Rubens	Ingres
David	Rembrandt	Courbet
Brunelleschi	Juan Gómez de Mora	Millet
Michelozzo	José Benito Churriguera	Manet
Alberti	Gregorio Fernández	Monet
Bramante	Alonso Cano	Renoir
Giacomo della Porta	Pedro de Mena	Seurat
Jacopo Vignola	José de Ribera	Gauguin
Palladio	Zurbarán	Picasso
Ghiberti	Murillo	Miró
Donatello	Pedro de Ribera	Dalí
Giambologna	Casas Novoa	Matisse
Masaccio	Juvara	Boccioni
Fra Angelico	Sacchetti	Munch
Piero della Francesca	Soufflot	Kirchner
Leonardo da Vinci	Juan de Villanueva	Kandinsky
Rafael	Salzillo	Malevich
Giorgione	Canova	Mondrian
Tiziano	Goya	Duchamp
Tintoreto	Gericault	Ernst

Magritte	Frank Lloyd Wright	Frank Stella
Gargallo	Philip Johnson	Carl André
Julio González	J. Utzon	Vasarely
Brancusi	Renzo Piano	Joseph Kosuth
Calder	R. Rogers	Mario Merz
Henry Moore	F.O. Gehry	Andy Warhol
Gropius	Tapies	Francis Bacon
Mies van der Rohe	Antonio Saura	Antonio López
Le Corbusier	Pollock	

Al revisar los estándares de aprendizaje evaluables de la asignatura, podemos concluir que aquella «selección equilibrada» que se anunciaba en la introducción está compuesta por un total de 125 creadores, entre los cuales no se incluye ninguna mujer artista. Es necesario recordar que el currículo excluía todo el arte no occidental, aunque por occidental parece referirse exclusivamente al arte realizado por hombres blancos europeos y norteamericanos. Resulta evidente, por tanto, que aquella selección de contenidos perpetuaba el metarrelato de la cultura dominante patriarcal, eurocentrista y colonial.

En su libro *La educación artística no son manualidades* Acaso utiliza un ejemplo muy similar al anterior para explicar el concepto de «currículum nulo». La autora asegura que lo que se aprende en una asignatura de Historia del arte repleta de referentes masculinos es «la incapacidad del género femenino para la creación artística» (2009, p. 58). Como explica la autora, el término «currículum nulo» fue acuñado por Elliot Eisner y hace referencia a los contenidos ausentes en el currículo, independientemente de que su ausencia se deba a que el docente no lo incluye, el estudiante olvida o la institución lo obvia. De lo ausente, de lo que no se enseña, sin duda, también se aprende.

El currículo que presentábamos como muestra no es un ejemplo aislado, sino que es un fenómeno recurrente. E. H. Gombrich es considerado uno de los más célebres e influyentes historiadores (Castiñeyra Fernández, 2014). Su archiconocido manual *La Historia del Arte*, publicado originalmente en 1950, sigue siendo un éxito de ventas a nivel mundial. De acuerdo con la ficha web de la editorial Phaidon, ha sido traducido a más de 30 idiomas, se han realizado 16 ediciones y cuenta con más de ocho millones de ejemplares vendidos (2024).

Traemos este texto a colación porque, como denuncia la artista multidisciplinar española María Gimeno, en todo el manual no figura ni una sola mujer artista. En su conferencia performativa *Queridas viejas. Editando a Gombrich*, introduce en el libro páginas previamente redactadas y maquetadas por ella en las que figuran cerca de 90 mujeres artistas, para subsanar el error del autor original (Blas y Metrópolis, 2021).



Figura 13. Performance *Queridas viejas. Editando a Gombrich* de la artista María Gimeno, 2017. Recuperada de: <https://www.rtve.es/television/20210505/maria-gimeno-queridas-viejas-metropolis/2088813.shtml>

Volviendo al currículo posmoderno que plantean Efland, Freedman y Stuhr (2003), los autores no proponen descartar la historia del arte dominante, sino convertirla en uno de los múltiples relatos utilizados, de forma que se manifieste en el currículo una mayor diversidad cultural.

Como explican, podría parecer que construir una estructura narrativa que incorpora pequeños relatos entorno al metarrelato de la cultura dominante responde a las necesidades de la educación artística posmoderna. Sin embargo, es importante advertir que esto no haría sino maquillar una continuación del gran relato moderno, que seguiría vertebrando esta propuesta claramente jerarquizada. Cuando utilizamos una narrativa como centro gravitatorio y otras como satélites, estamos dando mayor importancia a una de ellas sobre todas las demás (Efland et al., 2003).

Lo que propone la educación artística posmoderna es dejar atrás las tendencias a la universalidad que planteaba la modernidad y acercarse a las tendencias a la pluralidad posmodernas. Se trata de alejarse del concepto elitista de arte y abrir el currículum a

tantas tipologías de manifestaciones artísticas como sea posible, tan diversas como sea posible: no occidentales, realizadas por minorías, artesanías, etc. En este contexto, se propone un currículum donde puedan convivir lo global y lo local, sin desmerecer ninguno de ellos (Acaso López-Bosch, 2009).

4.2.1.4. El vínculo del poder con el saber

La relación entre el poder y el saber sobre la que advierte Foucault consiste en que aquellos que ostentan el poder, ya sean instituciones o grupos sociales, son quienes habitualmente determinan qué saberes o qué versión de los hechos deben ser enseñados. Esto, que ha ocurrido históricamente y continúa ocurriendo en la actualidad, conlleva que se descarten o se ignoren los saberes de aquellos grupos sociales que carecen de dicho poder. Foucault denuncia también la existencia de una relación directa entre la expansión del saber disciplinario, especialmente en las ciencias sociales, y los sistemas de control que estas disciplinas permiten ejercer sobre ciertos grupos cuando escribe que «poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder» (Foucault, 1976, p. 34).

Disciplinas como la historia del arte o la crítica de arte surgen durante la modernidad de la mano de coleccionistas y comerciantes privados que primaron sus obras de arte occidentales sobre otras formas de creación y que establecieron subcategorías para la artesanía, el arte popular, el procedente de otras culturas, etc., considerados inferiores. Quien tenía el poder para determinar y transmitir el valor del arte, lo utilizó para validar unos desarrollos artísticos por encima de otros. Tal es el caso de la separación ejercida por la crítica del arte entre la alta cultura y la cultura de masas, cuyas representaciones cotidianas, a menudo de origen publicitario y comercial, tratan de mantenerse alejadas del arte moderno elevado para situarse en una subcategoría inferior de acuerdo con este sistema (Efland et al., 2003).

Como ya se ha comentado en la presente investigación, esta jerarquía entre arte occidental elevado y otras formas de arte, consideradas de menor importancia, se ha perpetuado y se mantiene vigente todavía en muchos currículos y libros de texto. Sin embargo, durante el último siglo podemos encontrar referencias a la cultura popular en las obras de arte, como es el caso de los productos que aparecen en los bodegones cubistas de Picasso o Braque, o en las obras de arte pop de Andy Warhol y Roy Lichtenstein, a menudo protagonizadas por objetos cotidianos.

Son muchos los artistas contemporáneos que incorporan en sus trabajos imágenes de la cultura popular. En la obra de Banksy, que constituye en sí mismo un fenómeno de masas, podemos observar iconos pop como Mickey y Minnie Mouse en *Living the dream* (2011), intervención sobre una valla publicitaria, o en *Isabel II caracterizada como David Bowie* (2012), donde la monarca luce el emblemático maquillaje del cantante en la portada de su disco *Aladdin Sane* (Aracil Campos, 2019).

En *Kate Moss* (2005), un claro guiño a la obra de Warhol que ya forma parte del imaginario popular, Banksy retrata a la modelo de la misma manera que aquel había representado a Marilyn Monroe en sus famosas series de serigrafías. También se ha inspirado en obras de otros artistas como Claude Monet, Théodore Géricault, Johannes Vermeer, Jean-Michel Basquiat o Edward Hopper (Ellsworth-Jones, 2013).

En *Los miserables* (2016), situada en la Embajada de Francia en Londres, el artista emplea una reconocible imagen procedente de los carteles del musical y de la película homónimos. Esta obra es una protesta contra el violento desalojo de un campo de refugiados en la ciudad francesa de Calais y, por primera vez, incluye un código QR. Este remite a un vídeo en el que se muestra el uso de gas lacrimógeno y pelotas de goma en el citado campo de refugiados (Ellis-Petersen, 2016).



Figura 14. Imagen de la obra *Napalm*, realizada por Banksy en 2004

Napalm (2004) es una de las imágenes donde resulta más evidente la incorporación de elementos de la cultura popular (Figura 14). Banksy toma a la protagonista de una conocidísima fotografía de la guerra de Vietnam realizada por Nick Ut y la sitúa entre Ronald McDonald y Mickey Mouse, símbolos del consumismo y el colonialismo (*Banksy explained*. 2022).

En el trabajo de la artista y activista norteamericana Faith Ringgold encontramos también ejemplos de arte posmoderno en los que la cultura popular está presente, como en *Subway Graffiti* (1987) o *Who's Bad?* (1988). Según explica la autora con motivo de la exposición conmemorativa *Michael Jackson: on the wall* organizada en 2018 por la National Portrait Gallery de Londres, esta imagen fue concebida como un reconocimiento al cantante, a quien podemos identificar al frente de su cuerpo de baile (National Portrait Gallery, 2018).



Figura 15. *Who's bad?* Colcha realizada por Faith Ringgold en 1998.

En esta colcha (*story quilt*) resulta evidente la influencia del videoclip *Bad* (1987) con el que se promocionó el lanzamiento de la canción homónima. Este cortometraje de 18 minutos fue dirigido por Martin Scorsese y se inspira, a su vez, en la película *West Side Story* (1961) (*Michael Jackson's Short Film For 'Bad'*. 2022).



Figura 16. Fotograma de *Bad* (1987). Captura de pantalla de elaboración propia

Un ejemplo más reciente es la escultura urbana interactiva *Pop Galo*, creada por la artista plástica portuguesa Joana Vasconcelos en 2016. En esta escultura monumental identificamos el que probablemente es el símbolo más representativo de Portugal: el Gallo de Barcelos, cuyo origen se relaciona con una leyenda gallegoportuguesa. La figurita de cerámica del gallo se ha convertido en uno de los souvenirs más populares de este país, junto con los azulejos de cerámica pintada o esmaltada, las representaciones de sardinas o los productos gastronómicos (Masset & Decrop, 2021).



Figura 17. Fotografía de la obra Galo durante su exhibición en Barcelos, Portugal.

La artista se apropia de este icono y modifica su escala para construir una escultura monumental. Además, en una clara referencia a la tradición del azulejo portugués, utiliza este material para recubrir la superficie de la escultura. Y también incorpora cinco composiciones de luz y sonido creadas por el músico Jonas Runa, lo que transforma la apariencia de la escultura a lo largo del día.



Figura 18. Menú de opciones interactivas para espectadores.

Los espectadores que se encuentran cerca de la escultura pueden activar cualquiera de ellas y, de esta manera, alterar la apariencia de la obra (Vasconcelos, 2022). Este ejemplo de interactividad en el arte contemporáneo ilustra la transformación posmoderna del concepto de espectador mencionada previamente. Los espectadores de esta pieza no solamente realizan sus propias interpretaciones, conectan esta representación con un símbolo procedente de la cultura popular, sino que también modifican el aspecto de la escultura, participando activamente del hecho artístico. Cabe añadir que en el trabajo de Vasconcelos es una constante el uso de objetos cotidianos. Al visitar su web podemos comprobar que algunas de sus monumentales esculturas están elaboradas con tenedores de plástico, platos de cerámica, planchas o tampones (Vasconcelos, 2022).



Figura 19. Fotografía nocturna de la obra *Galo* durante su exhibición en Barcelos, Portugal.

Como acabamos de comentar en relación con varias obras, la cultura popular está presente en el arte contemporáneo ya sea como referente, como material, como imagen apropiada y recontextualizada, etc. De acuerdo con Efland, Freedman y Stuhr (2003), esto significa que el arte posmoderno ha abandonado aquella búsqueda de la «pureza alienante» que caracterizaba a las producciones modernas.

Parece lógico, entonces, que una educación posmoderna, al igual que la producción artística de su época, incorpore manifestaciones de la cultura popular, así como imágenes procedentes de culturas no dominantes o de otras épocas. Además, cabe

destacar que, a diferencia de lo que ocurría en la modernidad, en la educación posmoderna no es necesario imponer a los estudiantes una estética determinada. Más bien todo lo contrario, ya que los docentes posmodernos deberían seleccionar referentes que procedan de multitud de orientaciones estéticas distintas (Efland et al., 2003).

López Martínez (2013) advierte de la capacidad de las imágenes para transmitir significados que modifican nuestra conciencia, configuran nuestra identidad y legitiman el poder. Por ello considera tan necesario que la educación artística se base en prácticas críticas y situadas que proporcionen a los discentes las herramientas necesarias para desenvolverse en el contexto hipervisual actual. En esa misma línea, Manuel Castells (2009), en su libro *Comunicación y poder*, defiende la relevancia de las imágenes en los procesos de generación y conservación de poder. Ángel Serrano Valverde (2023), en su tesis doctoral *Los conceptos de diseño en la Educación Secundaria Obligatoria española*, sostiene que, en el contexto actual de creadores de contenidos para redes sociales, con la incesante cantidad de imágenes que impactan a diario a los usuarios de estas, es necesario dotar al alumnado de competencias que les permitan analizarlas y decodificarlas. Es la única manera de hacerles conscientes de las narrativas, poderes e intenciones detrás de esas imágenes.

Para realizar esos análisis profundos de las obras, es necesario estar familiarizados con la deconstrucción, pero también con la doble codificación, que se explica en el siguiente apartado.

4.2.1.5. La doble codificación

Charles Jencks formula en *El lenguaje de la arquitectura* (1977) el concepto de la «doble codificación». Recordemos por un momento el planteamiento de Eco expuesto en el capítulo anterior, según el cual los fenómenos culturales pueden ser analizados como fenómenos semióticos. Hemos mencionado también que la teoría posmoderna recurre a otras teorías, como la semiótica. En este texto, lo que Jencks plantea es, precisamente, un análisis semiótico de la arquitectura posmoderna, en la que se superponen los códigos modernos y posmodernos. De acuerdo con el autor, los edificios posmodernos se comunican a dos niveles y con dos tipos de receptores simultáneamente: el común de la sociedad y los expertos en arquitectura o en posmodernidad. Sin embargo, insiste en que ambos públicos perciben ambos mensajes. Así, en las construcciones posmodernas estos mensajes están doblemente codificados, pues se añade un código posmoderno al código moderno preexistente.

Este concepto arquitectónico de la «doble codificación» es fácilmente extrapolable a otros fenómenos culturales posmodernos. Cabe precisar que el autor concibe lo posmoderno como una perseveración y, al mismo tiempo, una transformación de lo moderno. Desde su punto de vista, la posmodernidad se superpone a la modernidad sin descartarla (Efland et al., 2003).

Efland, Freedman y Stuhr (2003) establecen la doble codificación como uno de los principios de la educación artística posmoderna. De la misma manera que los creadores visuales posmodernos se apropian de motivos artísticos del pasado y los insertan en sus obras, superponiendo así varios códigos, estos autores defienden el uso de la doble codificación en la educación artística posmoderna. Esto es, la apropiación por parte de la comunidad educativa de contenidos, currículos y enfoques modernos sobre los que se agregan nuevos códigos posmodernos. Esta propuesta se aplica, por ejemplo, cuando incorporamos significados e interpretaciones alternativos a los establecidos en la modernidad.

Al contrario de lo que puedan sugerir algunas interpretaciones, Efland, Freedman y Stuhr (2003) no persiguen la eliminación del metarrelato en el currículo. Es decir, no se pretende descartar la enseñanza de las grandes figuras de la historia del arte occidental, a pesar de que la mayoría de aquellos referentes respondan a un perfil privilegiado: hombres, blancos, occidentales, etc. Además de lo que ya hemos comentado en apartados anteriores con relación a la educación multicultural, la deconstrucción, los pequeños relatos y el vínculo del poder/saber, estos autores proponen que cuando se aborden contenidos y discursos establecidos por la modernidad se añadan sobre estos otros códigos posmodernos. Veamos una propuesta sobre la doble codificación de la figura de Van Gogh elaborada por estos autores:

Del mismo modo, un currículo postmoderno debe destacar el estudio de Van Gogh, una de las principales figuras de la modernidad estética. No obstante, hay que inducir al estudiante de hoy a interpretar las obras de Van Gogh desde una trama de significados que en la modernidad hubieran resultado inverosímiles, puesto que lo común en aquella época era explicar las líneas retorcidas de sus paisajes como reflejo de su desolación y angustia internas, en la línea del mito del genio solitario. Por el contrario, los alumnos actuales prestan mayor atención a las influencias perceptibles en el estilo de Van Gogh, como los dibujos japoneses o las imágenes populares de su tiempo. Un currículo posmoderno no borraría el pasado moderno, sino que más bien lo

vincularía a una pluralidad de interpretaciones, dando juegos al interés actual de las influencias multiculturales sobre Occidente. (p. 187)

A continuación, presentamos un recopilatorio de acciones en las que consideramos que también está presente el concepto de doble codificación. Se trata de propuestas enmarcadas en la celebración del *Año Picasso*, que se extiende desde septiembre de 2022 hasta finales de 2023. A nuestro entender, este evento internacional brinda una oportunidad para, también desde las instituciones, realizar una lectura posmoderna de esta figura. Pablo Picasso encarna el ideal de artista moderno: un genio en constante innovación que poseía un enorme talento para las artes plásticas.

Pero Picasso fue también un hombre violento con las mujeres que lo rodearon y, sin duda, esta es una de las facetas más desconocidas del artista. En el acto inaugural de esta conmemoración, organizada por los gobiernos de Francia y España, se ha reabierto el debate acerca de la separación entre artista y obra. El ministro de Cultura español en el momento de la inauguración, Miquel Iceta, aseguró que las actividades programadas pretendían «representar a Picasso tal como fue, celebrar su obra sin esconder algunas facetas de su vida». En el mismo acto de presentación, Rima Abdul Malak, ministra de Cultura de Francia, señaló la necesidad de dejar de ocultar este carácter violento y de abordar una relectura de su obra (Calvo Monedero, 2022).

Esto es algo que también defiende la catedrática Estrella de Diego, comisaria de la muestra *Picasso. Rostros y figuras* celebrada en la Academia de Bellas Artes de San Fernando (Madrid). Esta exposición se centra en su faceta retratista y, por tanto, al abordar la relación entre el pintor y sus musas, se hace imposible seguir ocultando este asunto (Riaño, 2022). En el marco de este *Año Picasso* tienen lugar numerosas iniciativas en distintos lugares del mundo, como la muestra organizada el Brooklyn Museum, titulada *It's Pablo-matic*, con un juego de palabras que podríamos traducir como «Es Pablomático». En esta exposición donde la humorista Hannah Gadsby analiza la figura de Picasso desde una óptica feminista, crítica y contemporánea, sí se aborda la relación del artista con las mujeres como tema central. Esta muestra revisa la interconexión de conceptos como la misoginia, la creatividad, la masculinidad y la genialidad (Harris, 2022).



Figura 20. Página Web de la exposición *It's Pablo-matic* en el Museo de Brooklyn.

Como bien explica la ministra francesa, es imprescindible que las nuevas generaciones conozcan la labor artística y política de Picasso, pero tratando también abiertamente otros asuntos, como su carácter violento con las mujeres. Una vez más, si bien no proponemos dejar de estudiar, de admirar o de celebrar la obra del artista, es importante deconstruir el mito del genio moderno y hacer visibles cuestiones que se habían venido ocultando. Y esto es algo que, en nuestra opinión, puede llevarse a cabo desde todos los ámbitos de la educación: formal, no formal e informal.

En algunas ocasiones, las propias creaciones artísticas son una crítica posmoderna a los valores de la modernidad, como es el caso del parque de atracciones *Dismaland*, creado por Banksy en 2015. El título, una clara alusión a *Disneyland*, se compone de las palabras «*dismal*» [deprimente, triste o lúgubre] y «*land*» [tierra], por lo que podríamos adaptarlo al castellano como «Deprelandia» (Moriente, 2015).

Se trata de una instalación efímera de obras de cerca de 50 artistas de todo el mundo que abrió sus puertas al público durante cinco semanas. Estas se disponían como si fueran atracciones, aprovechando el recinto anteriormente ocupado por un centro de recreo en la ciudad británica de Weston-super-Mare. Al recorrer *Dismaland*, los espectadores se encontraban con las más crudas escenas de la vida real, así como con iconos de la cultura popular dentro de la misma experiencia. Estas obras, con su tono de fábula y sus colores amables, desvelan lo que como sociedad nos empeñamos en ocultar, aquello que nos hace retirar la mirada (Moriente, 2015).



Figura 21. Fotografía de la instalación Cinderella [Cenicienta] de Banksy en Dismaland. Recuperada de: <https://totenart.com/noticias/dismaland-banksy-vuelve-al-conflicto/>

Una inocente carroza en forma de calabaza, como la de Cenicienta, aparece volcada en lo que parece ser un accidente de tráfico y atrae la atención de una multitud de paparazzi que fotografían el suceso. Con un marcado carácter ideológico y político, esta obra nos recuerda a las imágenes que en 1997 vimos por televisión y en la prensa: se trata de una referencia al mito que rodea a la muerte de Lady Di, la princesa de Gales. Como muchas de las obras de esta macro instalación, esta se apropia de elementos de la cultura popular y también de la realidad para invitarnos a reflexionar acerca de la cultura del simulacro, de los medios de comunicación de masas y del fracaso de la modernidad (Moriente, 2015).

Las propuestas formuladas por la educación artística posmoderna transforman profundamente los elementos identificados en el esquema elemental de la educación formal con respecto a propuestas más tradicionales. Modifican también las relaciones entre ellos, sitúan las prácticas educativas en sus contextos y desplazan el foco de los contenidos a los aprendizajes, y de los resultados a los procesos.

El contenido del mensaje se expande, es decir, el currículo educativo se ensancha para abarcar contenidos multiculturales con el doble objetivo de incluir representaciones no hegemónicas que en el paradigma moderno habrían sido menospreciadas y excluidas, y propiciar una mayor justicia en las relaciones sociales. De la misma manera, se incorporan también microrrelatos, es decir, aquellas narrativas que por diferentes motivos han sido tradicionalmente excluidas de las narrativas absolutistas. Además, no solo tienen cabida, sino que se promueven diferentes interpretaciones sobre estos

contenidos, poniendo en valor los saberes, las experiencias y las reflexiones de toda la comunidad educativa. El objetivo no es establecer unos conocimientos unívocos y universales, sino llevar a cabo un proceso constante de construcción de un conocimiento plural y adaptativo. Para poder realizar las interpretaciones es necesario comprender que, a medida que pasa el tiempo, los códigos de cada época se superponen y, por tanto, lo hacen también los significados que responden simultáneamente a distintas escalas de valores.

Estos cambios en el mensaje conllevan modificaciones también en los roles de emisor y receptor. Lejos de los planteamientos en los que el docente es la única fuente de conocimiento y la información se transmite de manera unidireccional, la educación artística posmoderna propone un docente que guía el aprendizaje, que propicia la participación y la reflexión, en un ambiente de seguridad y colaboración, y que plantea un flujo multidireccional de la información. De esta forma, docentes y discentes son, dependiendo del momento, emisores o receptores de la información. Así, los estudiantes adquieren una mayor responsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se convierten en sus protagonistas.

Al mismo tiempo, la propuesta reflexiona acerca de los contextos de origen y de observación, que afectan tanto a los contenidos de los currículos, como las pinturas, los carteles o las películas, por ejemplo, como a los sujetos participantes. Al tomar conciencia de que las interpretaciones no solo pueden ser divergentes o contrarias, sino que además son cambiantes, se hace especialmente necesario llevar a cabo prácticas educativas situadas. De acuerdo con la Educación Artística Posmoderna esto incluye no sólo cuestionar los saberes y los valores que se transmiten a través de la información curricular, sino también las estructuras de poder en las que se originan. Este modelo educativo propone mirar fuera del aula para identificar dinámicas de poder y desafiarlas.

4.2.2. La pedagogía del arte crítica

La pedagogía del arte crítica es un modelo de enseñanza del arte íntimamente vinculada con la teoría crítica y los estudios culturales. Uno de los principales focos de interés es el análisis de las dinámicas de poder, así como de su impacto en la sociedad. Más allá de la adquisición de conocimientos relacionados con las artes, o del desarrollo de habilidades técnicas, la pedagogía del arte crítica concibe los procesos de enseñanza-aprendizaje como la creación de un conocimiento que tenga, como objetivo último, la justicia social (Peters, 2016).

Paulo Freire, uno de los precursores de esta pedagogía, denunciaba la división de la sociedad en opresores y oprimidos y el papel de los sistemas educativos para perpetuar esta estructura de poder. La educación es, a ojos de la teoría crítica, inseparable de la política (Quiroz Miranda, 2018).

Son muchos los autores que han profundizado en estas cuestiones, como Henry Giroux, quien reflexiona acerca de cómo las escuelas y otras instituciones reproducen estructuras sociales injustas, o Peter McLaren, profesor de la Universidad de California (Los Ángeles), quien señala que el resultado de la competición entre los intereses de los opresores y los de los oprimidos es la marginalización y la opresión de aquellos que tienen menos poder (Cary, 1998).

En 1998 Richard Cary, profesor en el Mars Hill College (Carolina del Norte), publica *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*, la obra de referencia sobre pedagogía crítica en el ámbito de la educación artística. En la búsqueda de una mayor justicia social y un reparto de poder que incluya a los grupos sociales históricamente oprimidos, la pedagogía crítica profundiza en la estrecha relación que existe entre la estructura desigual y jerarquizada de la sociedad y el conocimiento que se transmite. Este conocimiento, creado durante los procesos educativos, puede perpetuar las creencias, las estructuras de poder y la verdad (bases sobre las que se asienta nuestro sistema social) o bien cuestionarlas (Cary, 1998).

El objetivo principal de la pedagogía crítica es el desarrollo de un pensamiento emancipado. La finalidad es que los estudiantes adquieran una capacidad crítica que les permita identificar elementos de opresión individuales o colectivos y analizarlos, sin que pasen desapercibidos por lo imbricados que están en nuestro tejido social. La pedagogía crítica persigue, en definitiva, la observación analítica y la elaboración de pensamiento propio. No en vano, McLaren define la pedagogía como «el proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados» (McLaren, 1995, p. 34).

Cary (1998) construye su propuesta a partir de las aportaciones de la teoría crítica, con el fin de que la educación artística contribuya a la justicia social. La pedagogía del arte crítica se convierte, entonces, en una herramienta política que se ofrece como alternativa ante las pedagogías del arte que denomina elitistas: aquellas que perpetúan el privilegio desde el cual se establecen los valores artísticos modernos. Para ello, concibe el aula como un lugar de reflexión donde, tanto estudiantes como docentes, se preguntan, analizan y cuestionan lo establecido.

El autor destaca la importancia de que el profesorado reflexione y teorice acerca de su propia actividad docente. Esto es, además de una responsabilidad profesional, una forma de cuestionar y subvertir las jerarquías de poder tradicionales. Así, insta a profesores y profesoras de arte a cuestionar las relaciones entre poder, creencias y verdad, y a reflexionar acerca de las motivaciones, las prácticas y los valores que las estructuras jerárquicas imponen, independientemente de que se trate del Gobierno, de las Administraciones o de los equipos directivos, entre otras. Reclama, por tanto, que los docentes trasciendan el rol de meros ejecutores y adquieran un papel activo en el diseño de los procesos educativos (Cary, 1998).

En la educación artística no crítica se aplican valores y conceptos definidos por los grupos sociales privilegiados. El autor explica esto a través de un breve recorrido por la historia de una educación artística que considera instrumentalista. Es decir, íntimamente ligada a los valores artísticos de cada época y, sobre todo, al servicio del poder, ya sea político, económico, cultural o religioso. Como ejemplo, compara la libertad creativa de los genios renacentistas (influida por sus mecenas), que contrasta con las rígidas reglas a las que se sometían los artistas formados en las academias francesas. Estas normas aplicaban no solo a la valoración de obras de arte, sino también a la producción artística. En este contexto, sentencia el autor, el arte está al servicio del Estado, ya que estas obras de arte funcionaron principalmente como propaganda política para ensalzar la figura del rey y favorecer el control de sus súbditos.

También explica que, desde una perspectiva crítica, a finales del siglo XVIII en Europa existía un interés económico en la enseñanza de las artes, ya que esto potenciaría un mejor diseño de los productos y una mayor sensibilidad de la población hacia ellos, lo que, a su vez, provocaría un mayor consumo de estos bienes (Cary, 1998).

El autor apuesta por una educación artística que no responda a los intereses del poder sino a los de los oprimidos, mediante el desarrollo de la capacidad crítica y el pensamiento emancipado, de manera que se pueda hacer frente a las fuerzas opresoras. Además, promueve la experiencia personal entorno al arte, la expresión creativa y las conexiones culturales. Para ello, propone una aproximación al arte contemporáneo, lo que supone una aceptación del posmodernismo como paradigma cultural (Cary, 1998).

A partir de estas afirmaciones podemos entender que la educación artística crítica otorga un papel activo tanto al alumnado como al profesorado, quienes deberán llevar a cabo un análisis crítico de su sociedad. Esto les permitirá identificar y cuestionar las estructuras de poder, así como las creencias y lo que se considera verdad. La práctica

educativa, entonces, se convierte en una herramienta de transformación social. Además, la pedagogía crítica denuncia la consideración del profesorado como técnico, a diferencia de otros profesionales de la educación que dominan los contenidos teóricos. Y propone que los docentes se erijan como referentes educativos mediante el conocimiento de diferentes teorías pedagógicas, filosóficas y metodológicas, y mediante la reflexión y la difusión de su propia práctica docente.

En este modelo, docentes y discentes desarrollan indistintamente los roles de emisores y receptores de información, y cuestionan de forma constante la información que reciben, la fuente de la que procede y el contexto en el que fue originada. Es decir, se persigue que todos los agentes educativos analicen críticamente su entorno, observando especialmente las relaciones de poder. El mensaje de la pedagogía del arte crítica es, de alguna manera, metainformativo, en el sentido de que se remite a sí mismo. Es decir, el currículo crítico invita a ser revisado y analizado, para detectar las ideas preconcebidas, los valores insertos y las estructuras de poder que lo configuraron. Al mismo tiempo, pretende que esta capacidad automática de sospecha sobre la información que se recibe trascienda el ámbito educativo.

De acuerdo con las características identificadas en el apartado anterior, podemos afirmar que la pedagogía del arte crítica tiene un marcado carácter posmoderno, en tanto que no solo se explicita el vínculo entre el poder y el saber a lo largo de la historia del arte, sino que además se propone que las comunidades educativas exploren este asunto en profundidad para elaborar sus propios conocimientos. Por otro lado, consideramos que el análisis por deconstrucción es necesario para cuestionar las creencias, los valores y las verdades establecidas, de manera que puedan ser identificadas, descompuestas, interpretadas y refutadas. Además, entendemos que una redistribución del poder y el saber entre opresores y oprimidos requiere necesariamente de la inclusión de microrrelatos en el currículo de la materia.

Si bien este modelo no ha ejercido una influencia tan grande en la educación artística como los que hemos presentado anteriormente, ha sido muy influyente en la esfera teórica. Las principales críticas hacia este modelo de enseñanza señalan la rigidez de su estructura, a pesar de impulsar conceptos tan interesantes como el empoderamiento o el diálogo, así como la tendencia de mirar hacia el pasado, en lugar de situarse en el presente (Acaso López-Bosch & Ellsworth, 2011).

Esta distancia excesiva entre el discurso de la pedagogía crítica y su práctica es lo que aborda Ellsworth en «Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the

Repressive Myths of Critical Pedagogy» (1989). En este artículo, narra que tanto ella como sus estudiantes experimentaron en el aula la existencia de una gran brecha entre lo discursivo y lo experiencial. Al tratar de llevar a la práctica algunos de los principales conceptos de la pedagogía del arte crítica observaron cómo muchos de los términos que se conciben como emancipadores son en realidad mitos que perpetúan las relaciones de dominación. De acuerdo con la autora, el intento de poner en práctica los discursos de la pedagogía crítica se materializó en la reproducción de relaciones de dominación dentro del aula. A partir de una extensa revisión bibliográfica y de su experiencia docente, Ellsworth formula tres críticas principales. La primera es su carácter marcadamente abstracto y racionalista, lo que aleja su discurso de las prácticas situadas. La segunda es que, cuando el profesorado anima al estudiante a identificar y escoger entre diferentes opciones morales, estas están descontextualizadas y no se centran en lo que realmente ocurre en el aula. Además, no existe una investigación que estudie la alteración de las relaciones de poder dentro de las escuelas provocada por la aplicación de la pedagogía crítica. Y la tercera, es la conceptualización de la «voz del estudiante» entendida como una voz única, que no atiende a la pluralidad de la clase, dando a entender que no se ha examinado detenidamente cómo impacta el uso del diálogo en las dinámicas de aula.

En la conversación entre Ellsworth y Acaso que se recoge en *El aprendizaje de lo inesperado* (2011), las autoras hablan de la postpedagogía crítica o de la pedagogía post crítica, planteando la necesidad de trascender el modelo que acabamos de presentar en pro de alternativas que, si bien desarrollan la capacidad crítica, no se centran en las estructuras opresivas, sino que exploran opciones regenerativas en las que se incorporan el optimismo, la alegría y la participación.

4.2.3. Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual

Las imágenes nos envuelven en nuestra vida cotidiana. Están presentes en las redes sociales, la televisión, la moda, la publicidad, los centros comerciales, los videojuegos, etc. Además, la expansión de las artes visuales, propiciada en gran medida por los avances tecnológicos, ha expandido la influencia de las imágenes en cuestiones sociales, políticas e identitarias. De acuerdo con Freedman (2006), estas representaciones que conforman la cultura visual son un elemento esencial en la construcción y la expresión de la identidad individual y cultural, así como de la economía política. A esto se refiere Hernández cuando afirma que las imágenes son «mediadoras

de valores culturales y contienen metáforas nacidas de la necesidad social de construir significados» (2003, p. 170).

La Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual (EACCV) es un modelo educativo que propone la incorporación de la totalidad de la cultura visual como contenido curricular. Esta expansión del objeto de estudio se fundamenta en la necesidad de que los estudiantes profundicen en la comprensión de sus experiencias visuales, desarrollen su pensamiento crítico y reflexionen sobre la capacidad del arte visual para dotar de forma a las sociedades, a las culturas e incluso a los propios individuos. Al mismo tiempo, se considera necesario que el alumnado sea capaz de llevar a cabo sus propias producciones de cultura visual, impactando a través de sus creaciones en las representaciones culturales (Freedman, 2006).

La EACCV formula un currículo posmoderno y democrático configurado a modo de *collage* y concebido como un proceso de enseñanza-aprendizaje. Este currículo es necesariamente ambiguo y está formado por una combinación de imágenes, ideas, referentes y experiencias, que deben proceder de diferentes culturas y permitir diferentes interpretaciones, incluso opuestas. El objetivo de un currículum que incorpora la diversidad cultural es, de acuerdo con Freedman:

Promover una comprensión de la riqueza de la cultura visual, aumentar la aceptación de grupos marginados, ayudar a los alumnos a aprender acerca de las relaciones entre formas de arte tradicionales y contemporáneas, e informarles sobre las contribuciones estéticas de las culturas del mundo. (2006, p. 163)

Con un marcado carácter posmoderno, el planteamiento del estudio de la cultura visual se sitúa en lo que Hernández (2003) denomina la «cultura de la incertidumbre», en oposición a la moderna «cultura de la certeza». Esto hace referencia a la diversidad, la pluralidad y el flujo constante en el que se encuentran, desde la llegada de la posmodernidad, los sistemas de creencias morales, religiosos e ideológicos. Además, como señala Freedman (2006), incorpora los fundamentos de la Educación Artística Posmoderna: el carácter multicultural, el análisis por deconstrucción, la incorporación de microrrelatos, el vínculo entre poder-saber y la doble codificación.

En apartados anteriores hemos comprobado la relevancia del concepto de arte a la hora de formular un modelo de educación artística, porque impacta directamente en los contenidos, los objetivos, la selección de referentes, los roles de los pares binarios

artista-espectador y educador-educando... En la EACCV se concibe de la siguiente manera:

El arte es una forma de producción social y la creación de una obra de arte es solo parte del producto; el espectador es quien completa la obra, y lo que se produce es una relación social. (...) El arte y la educación artística son formas de mediación entre personas en las que una serie de prácticas profesionales y discursivas desempeñan un papel importante. (Freedman, 2006, pp. 27-28)

La autora destaca la concepción de las creaciones artísticas como un reflejo de las condiciones y los símbolos culturales que, a menudo, desafían el elitismo del arte moderno y tienen un carácter crítico (Freedman, 2006).

De esta definición podemos deducir que este modelo educativo tiene en consideración no solo los resultados sino también los procesos creativos, que apuesta por planteamientos dialógicos y que aplica un concepto posmoderno de receptor, al reconocer un papel activo para los espectadores en la construcción de significados y, por tanto, también para el alumnado en la creación de conocimiento.

4.2.3.1. Qué es la cultura visual

Para aproximarnos al concepto de cultura visual es necesario comprender que sus manifestaciones no encuentran cabida en las categorías artísticas tradicionales ni en las estructuras de las disciplinas académicas, sino en los nuevos enfoques interdisciplinares. Además, la mayoría de estas producciones de la cultura visual son inmateriales (Hernández, 2003).

A menudo, el término cultura visual hace referencia a un fenómeno multimedia que abarca todas las manifestaciones visuales procedentes de cualquier cultura actual o pasada. Tal como explica Freedman (2006), a menudo se solapa con creaciones que estrictamente se consideran audiovisuales o escénicas como la danza o el cine, pero que también forman parte de la cultura visual. En palabras de la propia autora:

Incluye las Bellas Artes, el arte tribal, la publicidad, el cine y el video, el arte popular, la televisión y otras actuaciones, el diseño y los electrodomésticos del hogar, juegos de ordenador y diseño de juguetes, y otras formas de producción y comunicación visual. (2006, p. 25)

La definición de cultura visual aportada por Acaso López-Bosch (2009) incorpora la necesidad de que una manifestación sea cotidiana para considerarla parte de la cultura visual. También defiende que debe ser global, hiperreal, hiperestetificada y paradójica.

Una vez establecida la definición de cultura visual, es importante precisar que estas manifestaciones pueden tener múltiples finalidades, desde comerciales, hasta artísticas, pasando por las recreativas o las informativas. Y que, en muchas ocasiones, responden a más de una. Ante la dificultad para dibujar límites claros que separen el entretenimiento, la alta cultura y la educación, Freedman (2006) acuña el término «edutainment» al combinar las palabras en inglés *education* [educación] y *entertainment* [entretenimiento] y sostiene que, en un mundo donde es posible que los estudiantes obtengan más información por medio de las imágenes que de los textos escritos, la educación artística adquiere una mayor responsabilidad.

4.2.3.2. Fundamentación del estudio de la cultura visual

Como ya hemos explicado, las imágenes que nos rodean generan conocimiento. Esto quiere decir que influyen en nuestras creencias, en nuestros valores y en nuestra forma de vida (López Martínez, 2013).

Es por esto por lo que la educación artística no puede ocuparse únicamente del arte, sino que debe abarcar todas las producciones que construyan significados a través del lenguaje visual. Esta selección de recursos visuales diversa permite abordar temas relevantes y da lugar a discusiones que son necesarias, pero que, en el caso de muchos estudiantes, no se producirían en ningún otro contexto (Freedman, 2006).

La autora concibe la educación como «un proceso de formación de la identidad porque cambiamos a medida que aprendemos; nuestro aprendizaje cambia nuestro yo subjetivo» (Freedman, 2006, p. 26). Cabe recordar que la educación es un proceso envolvente y constante, mucho más amplio que la educación formal.

Y sobre esto nos advierten autoras como Acaso López-Bosch (2009) y López Martínez (2013) cuando afirman que este conjunto de representaciones que conforman el contexto hipervisual en el que vivimos, transmiten mensajes que pueden ser nocivos. Estas imágenes que consumimos a diario a través de multitud de medios son parte de nuestra educación informal y, a menudo, transmiten estereotipos, perpetúan estructuras de poder o redefinen nuestras identidades. El desconocimiento del lenguaje

visual sitúa a las personas en una situación de riesgo, ya que quienes no son conscientes de estos usos de la imagen son más fácilmente manipulables.

La cultura visual puede ser tan beneficiosa como perjudicial, en función de si nuestro alumnado es capaz de detectar estos mensajes, analizarlos críticamente e interpretarlos. Por tanto, si queremos enseñar para la vida, es decir, si el objetivo es adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje al contexto actual de las sociedades democráticas, entonces es imprescindible abordar la cultura visual desde la educación artística (Freedman, 2006).

4.2.3.3. La enseñanza de la cultura visual

Freedman, en *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*, explica que la educación artística para la comprensión de la cultura visual debería expandir «los límites tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo los límites de las culturas, las disciplinas y las formas artísticas» (2006, p. 47). Para ello, establece estos ocho conceptos fundamentales, que explicamos brevemente a continuación del listado:

- Reconceptualización del campo de la educación artística
- Estética con sentido
- Perspectivas sociales
- Cognición interactiva
- Respuesta cultural
- Interpretación interdisciplinaria
- Experiencia tecnológica
- Crítica constructiva

La autora propone una reconceptualización del campo de la educación artística que trascienda las bellas artes, pues la jerarquía moderna que situaba estas por encima de las culturas populares no solo no tiene sentido en la actualidad, sino que los criterios que permitían distinguirlas son cada vez menos aplicables. Entonces, el ámbito de estudio de la educación artística debe incorporar también otras manifestaciones, especialmente las más relacionadas con la cultura popular y la vida cotidiana de los estudiantes. De esta manera, serán capaces de comprender la realidad posmoderna en la que viven (Freedman, 2006).

Freedman (2006) insiste en que la concepción posmoderna de la estética implica una relación social entre las personas mediada por la cultura visual. A pesar de la dificultad de abordar cuestiones de estética posmoderna en instituciones educativas donde los cánones modernos aún persisten, la autora defiende la necesidad de incorporar en el currículo la noción de que las representaciones de la cultura visual solo pueden comprenderse con relación a sus contextos de creación y contemplación. Y que, al mismo tiempo, son las representaciones de la cultura visual las que dan forma a estos contextos.

Cuando Freedman (2006) hace referencia a las perspectivas sociales se refiere a la necesidad de contextualizar las referencias que se abordan en el currículum de educación artística ya que las formas visuales influyen en la vida social al mismo tiempo que son un reflejo de esta. Entonces, tanto los contextos de producción como los contextos de observación de las representaciones visuales contribuyen a sus significados simbólicos, así como a la formación de la identidad individual y cultural. Esto afecta tanto a las formas visuales contemporáneas como a la historia de la cultura visual.

De acuerdo con la autora, el contexto de producción hace referencia a las circunstancias culturales, políticas, religiosas, históricas, económicas, sociales, etc. que influyen en la creación de estas representaciones. Mientras que el contexto de observación es el conjunto de circunstancias de los receptores que incluye, entre otras, el entorno institucional, los referentes sociales y personales, las experiencias previas y las influencias culturales. Es en este contexto donde se construye conocimiento en torno a la cultura visual, a partir de conocimientos previos. Y también es el contexto desde donde los estudiantes crean sus propias producciones, donde, a menudo hacen referencias a manifestaciones de la cultura visual del pasado y del presente. Cada contexto posee una lógica interna, así como un complejo sistema de valores y una jerarquía de poder que determina el concepto de calidad dentro de un grupo (Freedman, 2006).

Pero la enseñanza de la cultura visual no consiste únicamente en una modificación de los contenidos que se incorporan en el currículum, sino que requiere también un cambio metodológico que combine nuevas metodologías respaldadas por las últimas investigaciones sobre cognición y métodos tradicionales de probada eficacia. A esto se refiere Freedman (2006) cuando habla de cognición interactiva, que aplica en este modelo tanto a los procesos de producción como a los de contemplación y análisis de cultura visual.

El concepto de respuesta cultural se refiere a que, en la actualidad, ya no es posible separar entre sí las culturas o subculturas, pues existe una gran interacción entre ellas en muchos niveles y a través de muchos medios. Para representar la diversidad cultural, de acuerdo con Freedman (2006), es necesario incorporar en el currículum representaciones multiculturales.

La cultura visual es interdisciplinar, como lo es su creciente influencia en la sociedad, que impacta en cuestiones de índole sociopolítica y económica, entre otras. Esto, de acuerdo con la autora, requiere ampliar el currículo de educación artística integrando la cultura visual de manera interdisciplinaria con el fin de abordar temas complejos y fomentar procesos de interpretación. Como ya hemos comentado, el público, de acuerdo con su redefinición posmoderna, construye activamente el significado de los mensajes que recibe. Esta interpretación incluye habilidades de bajo nivel, como discernir mensajes básicos, y de alto nivel, como identificar supuestos subyacentes mediante investigaciones interdisciplinarias, crear asociaciones múltiples para ampliar el significado y desarrollar una reflexión crítica consciente. Para desarrollar estas últimas, es necesario que la educación artística fomente una relación crítica con la cultura visual. Los estudiantes deben reconocer las conexiones en sus interpretaciones, integrando significados personales y culturales, mientras que los docentes deben promover el conocimiento crítico al comparar y combinar diversas interpretaciones. Se requiere que los estudiantes creen sus propias obras y reflexionen sobre la influencia de esta cultura en su identidad y decisiones (Freedman, 2006).

La experiencia tecnológica se fundamenta en la necesidad de integrar las tecnologías visuales, ya que estas han reconfigurado y expandido el espectro de las artes visuales permitiendo una distribución a escala mundial y un acceso permanente a estas creaciones, así como expandiendo los medios y los mensajes. Dado que los estudiantes interactúan constantemente con estas tecnologías, es fundamental que el currículo fomente una relación activa con ellas, donde tanto docentes como estudiantes asuman los roles de espectadores activos y de creadores. Esto implica trascender los aspectos formales o técnicos, promoviendo el análisis crítico, la creación de conocimiento y la elaboración de múltiples interpretaciones mediante el uso de distintas tecnologías por parte del alumnado, independientemente de su nivel educativo.

En el contexto del modelo ecológico, Monje (2016) define el aula como un «espacio integral vivo» donde se potencian «la creatividad, el intercambio y la adquisición de conocimiento para optimizar el aprendizaje y el rendimiento» (p. 96). En esta misma línea, la educación artística para la comprensión de la cultura visual concibe el aula como una

comunidad de aprendizaje, esto es, «un entorno socialmente interactivo que implica a individuos y grupos en la contemplación, discusión, análisis, debate y creación de arte» (Freedman, 2006, p. 189). En este espacio de análisis crítico de la cultura visual, los estudiantes construyen significados mediante interpretaciones diversas, no necesariamente consensuadas, generando así un conocimiento profundo y complejo. Además, la producción artística fomenta el conocimiento de los procesos creativos y la capacidad de plantear cuestiones, emitir juicios y manifestar preocupaciones relacionadas con las condiciones sociales en su entorno y en el mundo.

Este modelo reconoce las ventajas del trabajo cooperativo para la construcción del conocimiento y considera que la responsabilidad de los procesos de enseñanza aprendizaje recae tanto en los docentes como en los estudiantes, a título individual y grupal. En coherencia con esto, se propone combinar la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, que se realizan con un enfoque formativo para mejorar el aprendizaje y recapitulativo para valorar el progreso en conjunto. La autora concibe los procesos de evaluación como un ejercicio de crítica constructiva.

De nuevo nos encontramos ante una propuesta que define al alumnado como protagonista de los procesos de aprendizaje, en los que participa activamente y en colaboración con otros. Esto requiere que tanto docentes como discentes ejerzan como emisores y receptores de la información, que fluye de manera multidireccional. Además, pone en valor las reflexiones, las experiencias, las ideas, los conocimientos y los valores de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, el currículo se expande con respecto a propuestas más tradicionales, haciendo que la totalidad de la cultura visual forme parte del mensaje.

4.2.4. Modelos integradores

En este apartado se presentan los Modelos Integradores. Un modelo de educación artística formulado en «Integrating Art Education Models: Contemporary Controversies in Spain» por H. Belver, Ullán y Acaso que, aunque cuenta con un menor recorrido que los anteriores modelos, aborda dos grandes cuestiones de la enseñanza de las artes visuales que, en el momento de la redacción del artículo, eran controvertidas en España. Estas dos dicotomías están representadas en los extremos de los ejes de este gráfico (Figura 22).

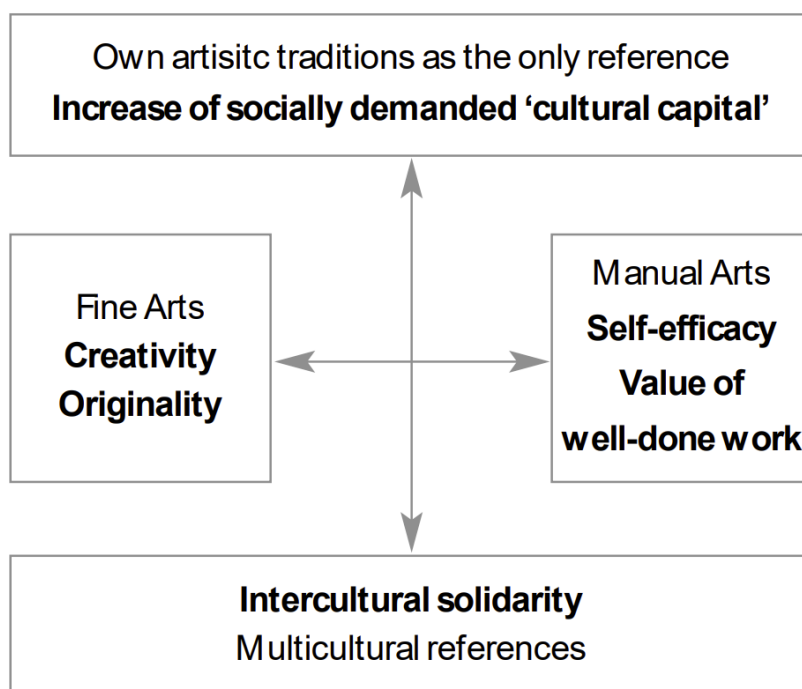


Figura 22. Valores asociados con los polos de cada dicotomía. Captura de pantalla de elaboración propia de la ilustración publicada en *Integrating Art Education Models: Contemporary Controversies in Spain*.

La primera dicotomía que plantean estos autores, representada en el eje horizontal, es la que contrapone la artesanía, asociada con el trabajo manual y dotada de un menor valor social, y el arte, asociado con el trabajo intelectual y socialmente más reconocido. Se preguntan, entonces, si las escuelas deberían orientarse hacia la enseñanza de las bellas artes y premiar, por tanto, la originalidad y la creatividad o, por el contrario, deberían orientarse hacia las artes manuales y valorar cuestiones como la precisión o la ejecución técnica.

La segunda dicotomía, representada en el eje vertical, es la relativa a la selección de referentes artísticos monoculturales o multiculturales. Como explican los autores, abordar exclusivamente artistas y obras monoculturales proporciona un conocimiento

profundo sobre las manifestaciones de la cultura dominante que permitirá a los estudiantes desenvolverse en el contexto social que habitan. Por el contrario, incorporar referentes multiculturales implica un conocimiento mucho más amplio, aunque también más superficial, que da cuenta de la diversidad cultural existente. Además, de acuerdo con autores como Efland, Freedman y Stuhr (2003), contribuye a resolver los problemas de inclusión y a mejorar de las relaciones sociales.

En un texto posterior, H. Belver (2011) insiste en la importancia de dar a conocer este gran relato, tal como se ha venido haciendo en la educación formal desde hace décadas. Este autor defiende el enorme valor que tiene para el alumnado conocer lo que denomina el «canon occidental», que considera una herramienta imprescindible para desenvolverse en la sociedad actual, sin entrar en si resulta o no justo el sistema de jerarquías que establece el arte occidental, en el que unas manifestaciones culturales son más valoradas que otras.

Por un lado, el autor destaca el valor del currículum multicultural como una oportunidad para desarrollar el respeto a la diversidad cultural, la tolerancia, el diálogo o la cooperación. Al mismo tiempo, señala la ingenuidad de las aspiraciones de superación de las desigualdades sociales y el desarrollo de una solidaridad intercultural exclusivamente a través de la incorporación de contenido multicultural en el currículo de educación artística.

Por otro, el autor considera el conocimiento del gran relato como una ventaja dentro de la estructura social y cultural existente. Además, advierte del riesgo de desventaja social que podría suponer que los estudiantes no conociesen a través de la educación formal las obras maestras ya que, en ese caso, solo entrarían en contacto con estas manifestaciones culturales aquellos estudiantes cuyo «capital cultural familiar» se lo permitiese. Esto situaría en una posición de desventaja social a los estudiantes con menor «capital cultural familiar», a aquellos cuyos conocimientos dependen en mayor medida de la escuela.

En esta situación, H. Belver et al. (2005) proponen como solución los modelos integradores: la implementación de modelos mixtos que, al mismo tiempo que persiguen los objetivos de creación artística y transmisión de conocimientos, sean sensibles al contexto social del mundo globalizado y cambiante en el que se desarrollan.

Como explican, encontrar el equilibrio entre profundizar y ensanchar los contenidos es todo un reto, pero este equilibrio podría ser, precisamente, el que permita lograr los objetivos señalados por la Unesco en *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). En

este informe, como se avanzaba en el capítulo anterior, se destaca la importancia de la educación a lo largo de la vida. Y se establecen cuatro pilares para este proceso: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Aprender a conocer hace referencia a la combinación de una amplia cultura general con un conocimiento específico profundo, y a la capacidad de aprender a aprender. Aprender a hacer tiene como objetivo la capacidad de enfrentarse a diferentes situaciones, de trabajar en equipo y de aprender en diferentes contextos. Aprender a vivir juntos se enfoca en la adquisición de los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, en el desarrollo de proyectos comunes y la resolución de conflictos. Y, finalmente, aprender a ser favorece el desarrollo de la personalidad y las capacidades de cada individuo, lo que aumenta la autonomía y la responsabilidad personal.

Reconociendo que se trata de propuestas realmente ambiciosas, los autores coinciden en que la educación artística facilita un espacio para la diversidad cultural, «un lugar de intercambio y diálogo, donde se hace posible la combinación de lenguajes y perspectivas que pueden contribuir al desarrollo de las personas y a la convivencia positiva de los grupos sociales» (H. Belver et al., 2005, p. 98).

Aunque en esta propuesta apenas se caracterizan los roles educativos, podemos entender que el profesorado actúa, en la mayor parte de los casos, como emisor de la información que es recibida por el alumnado. Sin embargo, cabe precisar que no se personifica esta función en el profesorado, sino en el ámbito de la educación formal en general. Lo que sí se discute ampliamente en los modelos integradores es la cuestión de la información que se transmite. Se propone que el mensaje sea una selección de contenidos equilibrada que permita representar a la cultura dominante, pero también a otras culturas y que no se ciña exclusivamente a las bellas artes, sino que abarque también otros ámbitos de la creación visual.

La oposición entre los conceptos de arte y artesanía es, sin duda, uno de los grandes temas de la historia y la teoría del arte, y, por tanto, de la educación artística. Sin embargo, tal como se plantea en el apartado 4.2, las ideas posmodernas desdibujan las fronteras entre cultura popular y alta cultura, entre arte y artesanía, y cuestionan las relaciones jerárquicas planteadas por el sistema del arte moderno. Por otro lado, la contraposición del currículo multicultural y el monocultural polariza excesivamente la selección de contenidos curriculares. Somos conscientes de la existencia de currículos monoculturales, como evidenciaremos en el siguiente capítulo al analizar la legislación educativa madrileña. Sin embargo, no conocemos propuestas de currículos

multiculturales que excluyan por completo las referencias artísticas occidentales que, durante siglos, protagonizaron el relato de la historia del arte.

Este planteamiento dicotómico no solamente emplea categorías modernas, sino que resulta absolutista y unívoco. La propuesta de los modelos integradores de mantener un equilibrio entre extremos es, a nuestro entender, redundante con lo que proponen los modelos posmodernos presentados, en tanto que ninguno pretende eliminar las bellas artes del currículo o dejar de lado la enseñanza de técnicas gráfico-plásticas o que se dejen de estudiar los archiconocidos artistas que conforman el metarrelato del arte occidental. Por tanto, a pesar de que los modelos integradores se formulan en el paradigma de la posmodernidad, no podemos considerarlos plenamente posmodernos, sino como una propuesta de transición.

4.2.5. Art Thinking

Luis Camnitzer, artista, docente y teórico de origen uruguayo, emplea por primera vez el término *Art Thinking* en 2015 durante la conferencia de apertura del simposio en el Pratt Institute para hacer referencia a una propuesta cuyo objetivo es mejorar los sistemas educativos de todo el mundo a través del arte y de la creatividad.

El discurso comienza con la distinción de dos grupos de personas según su relación con el arte: quienes crean las obras, que en esta investigación identificamos como emisores de la producción artística, y quienes las aprecian, que serían los receptores. Esto, explica, se corresponde con los dos grandes bloques de contenido de la educación artística: la creación y la apreciación (Camnitzer, 2015).

En este texto, Camnitzer critica la habitual superficialidad de educación artística, que prioriza la funcionalidad económica sobre el desarrollo del pensamiento crítico. De hecho, asegura que las enseñanzas artísticas institucionalizadas constan de un pequeño grupo de artesanos al servicio de un gran grupo de espectadores. Entendemos que, en este contexto, el autor emplea el término «artesano» para despojar a estas prácticas de intelectualidad y de reflexión crítica, tal como explica más adelante:

If we were to translate the art situation to literacy, it's like training a small group of calligraphers in the hope that they will have some ideas that merit a Nobel Prize in literature. It's then also expected that the rest of society will understand what they are doing. When dealing with literacy

directly, however, we expect that everybody (not just the calligraphers) will know how to read and write. (Camnitzer, 2015)

[Si trasladáramos la situación del arte a la alfabetización, es como formar a un pequeño grupo de calígrafos con la esperanza de que tengan algunas ideas que merezcan un Premio Nobel de Literatura. Entonces también se espera que el resto de la sociedad entienda lo que están haciendo. En cambio, cuando se trata directamente de la alfabetización, se espera que todo el mundo (no sólo los calígrafos) sepa leer y escribir].

Esto es algo similar a lo que critica Angela Vettese en *How Do We Teach Art?* (2013), cuando explica que los enfoques tradicionales de enseñanzas artísticas y académicas establecen tal diferencia entre el hacer y el pensar que pareciera que las primeras van dirigidas al *homo faber* y las segundas al *homo sapiens*.

Camnitzer denuncia que, en muchas ocasiones, la práctica educativa está confirmando la distribución de poder tradicional, en lugar de aproximarse a lo que denomina «socialismo creativo», que persigue una redistribución igualitaria de este poder. Cuando la educación artística contribuye a perpetuar ideas como que la creación artística está reservada a una selecta minoría, que el arte se basa en la expresión del yo o que todo aquello creado por un artista es una obra de arte, entonces contribuye a mantener esta desigualdad (Camnitzer, 2015).

De alguna manera, lo que el autor plantea es que hay un minúsculo y selecto grupo de creadores haciendo cosas bonitas y un grupo de espectadores con una formación estética que los lleva a consumirlas. Relaciona estos fenómenos con el contexto capitalista y con una educación artística tradicionalmente mal enfocada, tanto en la creación como en la apreciación del arte, que ha contribuido a mantener este reparto de roles y poderes, al no desarrollar capacidades críticas que permitan profundizar en la apreciación del arte, que gradúa en tres niveles:

«Looking at art»: este acercamiento, que podríamos traducir como «mirar al arte» analiza el aspecto formal de la obra, que en ocasiones se complementa con una historia anecdótica de la pieza e, incluso, con su contexto cultural histórico. Este análisis externo y superficial es el más habitual en las prácticas educativas tradicionales.

«Looking through art»: este enfoque más progresista, que significa «mirar a través del arte», promueve que los espectadores creen conexiones con las obras, estableciendo

sus propias relaciones. Se espera que esta capacidad para elaborar relaciones conceptuales transversales mejore el rendimiento también en otras áreas de conocimiento.

«Looking around the work of art», el enfoque preferido por el autor, que se puede traducir como «mirar entorno al arte», nos invita a tratar de identificar cuál es la pregunta a la que la obra responde o el problema que plantea, de manera que los espectadores tratemos también de buscar una respuesta. Para poder hacer esto es necesario conocer en profundidad su contexto, averiguar las condiciones en las que fue creada, escuchar el mensaje, lo que sitúa al espectador en el mismo nivel que el artista e invita al diálogo creativo (Camnitzer, 2015).

Cabe advertir que las obras de arte contemporáneo no son acertijos para resolver. Es decir, el objetivo no es averiguar qué quiso decir el artista, sino construir relatos, generar interpretaciones y crear conocimiento (Acaso López-Bosch & Megías, 2017).

Son estas observaciones y reflexiones las que llevan a Camnitzer a concebir el arte, no tanto como un medio de producción, sino más bien como una forma de pensamiento. El pensamiento artístico o *Art Thinking* expande los límites de otras formas de pensamiento, potencia la adquisición de conocimientos, identifica convenciones preconcebidas y adoctrinadas y desarrolla la capacidad de generar pensamientos propios y desafiantes (Camnitzer, 2015).

El *Art Thinking*, tal como lo definen María Acaso y Clara Megías (2017), es una estrategia para transformar la educación, entendida como una producción cultural, que aplica las artes contemporáneas y el lenguaje audiovisual como metodología didáctica. De esta manera, la cultura visual se convierte en una metodología, la del aprendizaje basado en proyectos a través de las artes, que permite abordar cualquier saber de cualquier materia. El *Art Thinking* no es un contenido, sino una metadisciplina que posiciona las artes como eje vertebrador de la educación y no como una materia accesorio al servicio de otras áreas. Y su objetivo último es la construcción de un mundo más simétrico.

De acuerdo con el esquema elemental de la educación formal que planteamos en el tercer capítulo, las autoras proponen una relación multidireccional entre docentes y discentes, de manera que los roles de emisor y receptor se intercambian de forma habitual. La totalidad de la cultura visual puede formar parte del contenido del mensaje. Sin embargo, también puede intercambiarse información sobre cualquier otra cuestión. En todo caso, el canal de transmisión serán la creación artística contemporánea y el lenguaje audiovisual.

El *Art Thinking* plantea una profunda transformación de la educación en general y, más concretamente, de la educación artística formal y no formal. Para ello, las autoras identifican algunos de los rasgos que todavía caracterizan a la educación artística y proponen modificar cada uno de ellos como se observa en la Tabla 4.

Educación artística tradicional	<i>Art Thinking</i>
Infantil y feminizada	Intergeneracional y queer
Al servicio de otras áreas	Producción cultural autónoma
La técnica como centro	El conocimiento como centro
Práctica acrítica	Contrarrelato
Objetos simples e inmediatos	Experiencias complejas, procesos largos
Materiales mudos	Herramientas del discurso
Belleza formal, vacía	Belleza por el significado
Artistas muertos	Vivos y muertos
Macrorrelatos	Macro y micro
Creatividad como don	Aprender es copiar
El educador como replicante	El educador como DJ
Atelier cerrado	Mundo expandido
Expresión centrípeta	Prácticas centrífugas transformadoras
Artes en exclusiva	Cultura visual
Consumidor	Prosumidor
Artista/educador	<i>Arthinker</i>
Ni arte ni educación	<i>Art Thinking</i>
Instrucción	Educación

Tabla 4. Comparativa entre educación artística tradicional y *Art Thinking*.
Elaboración propia a partir del texto de Acaso y las ilustraciones de Megías.

En el imaginario colectivo, la educación artística sigue siendo una actividad infantilizada y feminizada que, a menudo, se concibe al servicio de otras áreas o se reduce a una función decorativa. Frente a esto, las autoras proponen definir el *Art Thinking* como una práctica intergeneracional y queer, es decir, como un espacio desde el que rediseñar la educación, el arte y la sociedad, libre de etiquetas y encasillamientos.

Además, en este modelo se concibe la educación artística como una práctica cultural autónoma generadora de conocimiento, desplazando el foco tradicional desde el virtuosismo técnico y las manualidades hacia procesos más reflexivos y críticos. La realización de manualidades simples, rápidas y desconectadas no conecta con los procesos, los tiempos y las estrategias de la creación artística contemporánea. Por ello,

el *Art Thinking* propone experiencias más duraderas y complejas, que involucren procesos reflexivos y críticos, no lineales, desarrollados a lo largo de varias etapas y fundamentados en la prueba y la experimentación, con el objetivo de generar una transformación social (Acaso López-Bosch & Megías, 2017).

De acuerdo con la autora, estos procesos educativos deben formularse como un contrarrelato que visibiliza las desigualdades en el reparto del poder en diferentes contextos y aborda de manera crítica problemas clave de nuestra realidad social, de la misma forma que lo hacen las artes contemporáneas. Esta postura crítica no debe implicar un rechazo a lo lúdico ni una renuncia al placer, sino una reflexividad constante, conectada con la realidad, que evita perpetuar los sistemas de valores dominantes.

Acaso y Megías explican que para lograr esto es necesario abandonar la búsqueda de la belleza formal tan propia de la educación artística moderna, así como expandir el abanico de materiales empleados, en coherencia con las creaciones artísticas contemporáneas. Además, conviene modificar el concepto de creatividad, que deja de ser entendido como un don para definirlo como la capacidad de generar soluciones a partir de un proceso de *remix*, que mezcla e interconecta ideas de otros.

Para diseñar experiencias plurales, diversas y conectadas con el presente, se requiere incorporación de producciones artísticas contemporáneas en el currículo de educación artística, garantizando que haya presencia de pequeños relatos excluidos del sistema moderno del arte occidental, sin que esto suponga renunciar al arte del pasado o a los artistas consagrados. Además, se deben incluir en el currículo todas las manifestaciones de la cultura visual, como la publicidad, las redes sociales o la televisión.

Como explican las autoras, los consumidores se han transformado masivamente en prosumidores desde que es posible crear y difundir sus propias producciones visuales. El *Art Thinking* propone resignificar ambos roles, convirtiéndonos en consumidores críticos y productores empoderados. Al mismo tiempo, redefine el rol de educador como *arthinker*, es decir, como un intelectual que produce conocimiento crítico y que desarrolla experiencias a medio camino entre lo artístico y lo educativo cuyo fin último es un mundo más simétrico. De hecho, el *Art Thinking* rechaza la distinción entre arte y educación y se define como una metadisciplina en la que no es posible diferenciar estas dos áreas. Y lo hace, en parte, para desmontar la jerarquía tradicional que situaba la educación al servicio del arte, que percibía al educador como transmisor y al artista como productor de mensajes. Y para reivindicar que todos, educadores y educandos, somos artistas. Además, reclama la concepción de las prácticas educativas relacionadas con

las artes como educación y no instrucción, es decir, como un proceso imprevisible e inacabado (Acaso López-Bosch & Megías, 2017).

En el caso de este modelo, consideramos que sí nos encontramos ante una propuesta posmoderna, en tanto que está formulada desde y para el contexto actual, tomando en cuenta sus características educativas, sociales, políticas, tecnológicas, etc. En el planteamiento de Camnitzer observamos cómo se desdibujan las fronteras entre conceptos otrora diferenciados, como el arte, la educación, el museo y la escuela. No es la primera vez que abordamos esta tendencia a la liquidez de los conceptos posmodernos, pues, como explicaba Jiménez (2004), en el panorama artístico contemporáneo resulta cada vez más complicado determinar categorías y distinguir fronteras. En la propuesta de Acaso y Megías, observamos ecos de los modelos pedagógicos analizados hasta el momento. Esto nos remite, por un lado, al eclecticismo y al collage, tan relevantes en la posmodernidad y, al mismo tiempo, a las palabras de Efland, Freedman y Stuhr (2003), quienes defienden que los modelos pedagógicos no se definen exclusivamente por oposición a los anteriores, sino tomando partes de ellos e introduciendo innovaciones.

5. Legislación sobre Educación Artística formal en ESO

El sistema educativo español ha sufrido multitud de reformas educativas desde la transición democrática hasta nuestros días. Las sucesivas leyes de educación, como veremos más adelante, son consecuencia de cambios educativos, sociales, tecnológicos, económicos y también políticos a los que tratan de dar respuesta.

En 1990, con la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), se amplió la duración de la educación básica y obligatoria y, entre otras modificaciones, se estableció la etapa que es objeto de estudio de esta investigación: la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Desde entonces se han promulgado otras cuatro leyes educativas cuya redacción y aprobación coincide con la alternancia del Partido Socialista Obrero Español y el Partido Popular en el gobierno, tal como se muestra en la siguiente tabla (Trinidad Requena et al., 2016):

Partido de gobierno	Ley educativa
PSOE (1983-1996)	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)
PP (1996-2004)	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)
PSOE (2004-2011)	Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)
PP (2011-2016)	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)
PSOE (2018-)	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020)

Tabla 5. Sucesión de leyes educativas. Elaboración propia a partir de artículo de Trinidad Requena.

Como explican Trinidad Requena, Fernández Castaño y Gentile en su artículo, los partidos gobernantes justifican la pertinencia de estas modificaciones legislativas como una adaptación de nuestro sistema educativo a un mundo cambiante. A menudo, se amparan también en la necesidad de responder a programas o acuerdos internacionales y a mejorar los resultados obtenidos en comparativas con otros países de Europa. Sin

embargo, al analizar pormenorizadamente las normativas, resulta evidente que estas reformas educativas responden también a intereses políticos, ideológicos y económicos (Trinidad Requena et al., 2016). Y se han llevado a cabo a pesar de las voces que advierten de que, cuando se suceden con demasiada frecuencia, no hay tiempo suficiente para que el sistema educativo las asimile. Como se explica en el Informe Delors de la Unesco, una sucesión de normativas, por un lado, impide reflexionar acerca de la experiencia anterior y aprender de ella y, por otro lado, perturba a los educadores, a las familias y a los estudiantes, que estarán menos predispuestos a llevar a la práctica una nueva ley educativa (1996).

Estas leyes regulan la totalidad del sistema educativo no universitario, desde la Educación Infantil hasta la Formación Profesional. En ellas se recogen aspectos como el reparto de competencias entre la Administración del Estado, las Administraciones de las Comunidades Autónomas y los centros educativos. O la selección de materias que se deben cursar en cada etapa, así como sus contenidos y dedicación horaria o los criterios para la obtención de las distintas titulaciones, por poner solo algunos ejemplos.

Para el propósito de la presente memoria de investigación únicamente tendremos en cuenta los aspectos curriculares de aquellas materias de ESO que imparte el profesorado de la especialidad de dibujo, así como la organización de la etapa en lo que se refiere a estas materias. De acuerdo con la legislación vigente, en la actualidad son estas dos: Educación Plástica, Visual y Audiovisual, de primer ciclo, y Expresión Artística, de segundo ciclo (Real Decreto 286/2023, de 18 de abril, por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de distintos cuerpos de funcionarios docentes, y se modifican diversas normas relativas al profesorado de enseñanzas no universitarias. 2023). También prestaremos atención a las modificaciones que estas materias han sufrido como consecuencia de la aprobación de nuevas normas, tanto a nivel de nomenclatura como de tipología de asignatura, de contenidos o de horario lectivo, entre otras. La organización de la etapa nos concierne en tanto que determina qué asignaturas se estudian en cada curso, así como su tipología (obligatorias u optativas) y el número de horas lectivas.

Si bien nos centraremos en el análisis de estas asignaturas, puntualmente revisaremos documentación correspondiente a la etapa de Bachillerato. En concreto a la materia de Historia del Arte, ya que forma parte de las que puede impartir en esta etapa el cuerpo de docentes de la especialidad de dibujo (Real Decreto 286/2023, de 18 de abril, por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de distintos cuerpos de funcionarios docentes, y se

modifican diversas normas relativas al profesorado de enseñanzas no universitarias. 2023).

Para realizar este análisis recurriremos primeramente a legislación estatal, donde se establecen los fundamentos de las normativas, y, más adelante, a legislación autonómica. Las Comunidades Autónomas, en nuestro caso la Comunidad de Madrid, son las encargadas de concretar los desarrollos curriculares de las materias. Estos son los documentos donde se detallan los elementos curriculares de cada materia, como los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, entre otros. A partir de ellos el profesorado elabora sus programaciones didácticas y las editoriales elaboran sus libros de texto, por lo que tienen un enorme impacto sobre lo que finalmente termina por abordarse en las aulas.

A continuación, se plantea un breve recorrido histórico entre 1990 y 2020 sobre las modificaciones de la etapa de ESO, prestando especial atención a las materias de educación artística.

5.1. Análisis de la evolución normativa

5.1.1. LOGSE (1990)

Uno de los mayores cambios que introduce la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE), como explicábamos anteriormente, es la ampliación de la enseñanza básica en dos años mediante la creación de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La EGB (Educación General Básica) consistía en ocho cursos escolares, comprendidos de manera ordinaria entre los seis y los catorce años. La LOGSE ordena las enseñanzas de régimen general estableciendo una etapa de Educación Primaria, de seis cursos, y una de Educación Secundaria que comprende la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) cuya duración es de cuatro cursos. La ESO que propone la LOGSE se divide en dos ciclos: el primero abarca los dos primeros cursos, que anteriormente eran séptimo y octavo de EGB. El segundo ciclo, que agrupa los cursos de tercero y cuarto, se corresponde con lo que en el anterior plan eran primero y segundo de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente). A diferencia de BUP el segundo ciclo de la ESO sí es obligatorio, por lo que

se aumentó la edad de finalización de la educación básica, cursada regularmente, de 14 a 16 años.

5.1.1.1. Organización de la etapa

La LOGSE, en su artículo 20, establece estas nueve áreas de conocimiento obligatorias (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. 1990, p. 28932):

- a) Ciencias de la Naturaleza
- b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia
- c) Educación Física
- d) Educación Plástica y Visual
- e) Lengua Castellana, Lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura
- f) Lenguas extranjeras
- g) Matemáticas
- h) Música
- i) Tecnología

Entre ellas se encuentra la educación artística, que en esta ley recibe por primera vez el nombre de Educación Plástica y Visual. Todas las áreas son obligatorias para todo el alumnado de los tres primeros cursos de la etapa. Sin embargo, en el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se determina que en el cuarto curso los estudiantes deben elegir dos de estas cuatro asignaturas (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 1991, p. 21194):

- a) Ciencias de la Naturaleza
- b) Educación Plástica y Visual
- c) Música
- d) Tecnología

De acuerdo con el segundo anexo de este Real Decreto, el horario escolar de esta área para cada uno de los tres primeros cursos es de 35 horas y para el cuarto curso de 85 horas.

ANEXO II			
HORARIO ESCOLAR CORRESPONDIENTE A LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA			
A. Para el primer ciclo.		Educación Plástica y Visual	35h.
a. Ciencias de la Naturaleza	140h.	Lengua Castellana y Literatura	240h.
b. Ciencias Sociales, Geografía e Historia	140h.	Lenguas Extranjeras	240h.
c. Educación Física	70h.	Matemáticas	160h.
d. Educación Plástica y Visual	70h.	Música	35h.
e. Lengua Castellana y Literatura	210h.	Tecnología	70h.
f. Lenguas Extranjeras	210h.	Religión Católica /actividades de estudio	105h.
g. Matemáticas	140h.		
h. Música	70h.	Además, un total de 170 horas, en el segundo curso del ciclo, para dos áreas a elegir entre las cuatro siguientes: Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología.	
i. Tecnología	125h.	De acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la LOGSE, las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, dispondrán en relación con los horarios de las enseñanzas mínimas de las áreas del ámbito lingüístico, del 10% del horario escolar total que se deriva del presente Anexo, para la organización de las enseñanzas de la mencionada lengua propia. En todo caso, garantizarán una distribución proporcional de dicho porcentaje entre las diferentes áreas lingüísticas.	
j. Religión Católica /actividades estudio	105h.		
B. Para el Segundo ciclo.			
Ciencias de la Naturaleza	90h.		
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	160h.		
Educación Física	70h.		

Figura 23. Horario Educación Secundaria Obligatoria LOGSE. Captura de pantalla de elaboración propia.

Por tanto, los estudiantes tendrán dos clases semanales de Educación Plástica y Visual durante los tres primeros cursos de la etapa. En el cuarto curso, aquellos que elijan cursar esta materia tendrán cuatro clases a la semana.

5.1.1.2. Desarrollos curriculares

Ahora bien, ¿en qué consiste esta asignatura?, ¿a qué se dedican estas sesiones semanales?, ¿qué se considera que deben aprender todos los estudiantes de la etapa y qué se reserva para quienes la escogen en cuarto curso? Para responder a estas cuestiones, es necesario recurrir al primer anexo del citado documento, donde se detalla el desarrollo curricular de Educación Plástica y Visual, así como del resto de las asignaturas.

Conviene recordar que el objetivo de este apartado no es realizar un análisis pormenorizado de la totalidad del documento, sino únicamente de aquellos apartados más vinculados con la presente investigación.

Para empezar, cabe destacar la vocación de educar la sensibilidad artística del alumnado, lo cual podemos entender como una educación estética o del gusto,

probablemente a partir del estudio de referencias, tal como podemos leer en la descripción de la asignatura (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 1991):

La educación de la sensibilidad artística puede proceder de otras áreas, pero principalmente ha de venir del trabajo educativo en esta. Para ese fin es conveniente un cierto acercamiento al hecho artístico en el sentido tradicional del término, ya que las obras clásicas son excelentes educadoras de aquella sensibilidad. En todo caso, la educación en esta área ha de trascender el campo de las bellas artes en su sentido convencional, y alcanzar a objetos e imágenes del entorno ordinario. (p. 49)

En este texto observamos cierta apertura en los referentes, pues se plantea que el estudio de imágenes debe abarcar la totalidad de la cultura visual. De hecho, en un párrafo anterior del documento se mencionan explícitamente el cine, la fotografía, el vídeo y la televisión, por lo que en todo momento se concibe ir más allá de lo que tradicionalmente se consideran bellas artes. Sin embargo, cuando se habla de referentes artísticos, se recomienda el estudio de los clásicos. Parece que el macrorrelato de la historia del arte occidental vertebraba las referencias artísticas que se trabajan en la asignatura. Este se enriquece con otras, que provienen de los medios de comunicación y la cultura popular con el objetivo de que los estudiantes analicen y reflexionen acerca de las imágenes que constituyen su entorno.

Resulta interesante para nuestra investigación prestar atención a dos de los objetivos generales de la asignatura. El primero de ellos, relacionado con la educación estética y patrimonial, pretende sensibilizar al alumnado con las producciones artísticas y la importancia de su conservación (1991):

2. Apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y mejora. (pp. 49, 50)

En 1991, el término «patrimonio cultural» ya hace referencia a multitud de bienes, no solo materiales sino también inmateriales, lo que contribuye a seguir expandiendo los objetos de estudio de la asignatura. Se conciben las producciones artísticas como parte de ese patrimonio cultural, lo que ocurre es que no se hace referencia a ninguna cultura en

concreto, por lo que se puede sobreentender que se habla de la cultura propia. Según la escala que cada lector quiera utilizar a la hora de interpretar la normativa, esta sería la cultura española, europea o la occidental.

El segundo objetivo que destacamos es el que expresa de una forma más clara la diversidad de lenguajes expresivos (1991):

5. Respetar, apreciar y aprender a interpretar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos y elaborar juicios personales que le permitan actuar con iniciativa y adquirir criterios.
(pp. 49, 50)

Más allá de que el objeto de estudio abarque la cultura visual en su totalidad, en este objetivo encontramos una referencia explícita a la alteridad. Nos obliga a cuestionarnos cómo nos expresamos de manera individual y como sociedad. Nos invita a reflexionar acerca de las convenciones y los estereotipos que habitualmente se emplean en las producciones visuales, y a identificar dinámicas de dominancia en nuestro entorno cultural. Profundicemos en la necesidad establecida por este objetivo de conocer y valorar otros modos de expresión distintos a los propios y distintos a los dominantes. En nuestra opinión, este objetivo se puede entender como una indicación para enriquecer, o incluso deconstruir, el gran relato del que venimos hablando mediante la incorporación de referentes de otras culturas de origen, así como de grupos históricamente no dominantes en nuestra cultura. Además, este objetivo impulsa a llevar a cabo un análisis no solo contextualizado sino también crítico de las obras, trascendiendo el estudio formal que se propone en otros párrafos del documento.

Los contenidos de esta área, que también se establecen en el documento mencionado, se organizan en seis bloques y se subdividen en conceptos, procedimientos y actitudes. En el sexto bloque, dedicado a la apreciación de los procesos creativos en las artes visuales, encontramos un pequeño guiño al tema que nos ocupa ya que, entre los procedimientos, se menciona la diferenciación de tendencias y estilos artísticos. Sin embargo, no se especifican cuáles, ni se aportan ejemplos de artistas u obras de arte a analizar. Asimismo, entre los conceptos, se propone el estudio de los factores de diversa índole (personal, social, simbólica...) que propician la producción de las obras visuales. Esto requiere necesariamente un estudio del contexto histórico, social, cultural y artístico en el que se crean las piezas.

En 1995 y 2000 se aprobaron sendos decretos para modificar y ampliar el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Hemos decidido no analizarlos en esta investigación puesto que, a pesar de distribuir los contenidos y criterios de evaluación entre los diferentes cursos de la etapa, las modificaciones que se recogen en estos documentos no son relevantes para nuestro cometido.

Cabe mencionar, únicamente, que en el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, se definen trece objetivos para la etapa de ESO (2001). Esto es algo que volveremos a ver en leyes educativas posteriores. De entre los 13 que se proponen en este documento, cabe destacar estos dos por su relación con la materia de Educación Plástica y Visual:

c) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, para enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso. (p. 1810)

l) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos. (p. 1811)

Como es esperable, por tratarse de unos objetivos que se formulan como aspiraciones para todos los estudiantes de una etapa, se habla de «códigos artísticos» y de «patrimonio cultural» de manera general, pero no se determinan ejemplos concretos.

Por un lado, cabe destacar que se abunda tanto en la recepción como en la emisión de mensajes artísticos, entendiendo al alumnado de Secundaria como espectador y, al mismo tiempo, como creador de las producciones artísticas. Sin embargo, como decíamos, no se especifica desde qué posición: si desde una meramente técnica o desde una también conceptual, si se persigue el desarrollo de una actitud crítica y un análisis contextualizado de las manifestaciones artísticas o, por el contrario, se busca la expresividad de los sentimientos y una apreciación no reflexiva basada en la percepción de la belleza. Esto queda, por tanto, a criterio de los agentes educativos que interpretarán la ley.

Por otro lado, llama la atención que se incorpore aquí el concepto de «dimensión pluricultural» ya que necesariamente implica tomar conciencia de la existencia de otras culturas, que deberán ser respetadas. Esta comprensión de que cada sociedad produce su propio patrimonio nos acerca al concepto posmoderno del arte como producto de una sociedad. Como ya mencionamos al analizar el esquema elemental de la producción artística (De Diego, 2006) o al plantear los fundamentos de la educación artística posmoderna (Efland et al., 2003), el arte es concebido como una manifestación cultural. Como tal, está impregnada de valores y significados que solo se pueden comprender atendiendo a su contexto de origen. No en vano, propuestas de enseñanza de las artes y la cultura visual como el Abordaje Triangular formulado por la profesora e investigadora Ana Mae Barbosa proponen trabajar tres dimensiones interrelacionadas que son, la apreciación de las manifestaciones artísticas, la creación artística y la contextualización (2022).

Al mismo tiempo, se hace mención tanto a la identidad cultural social o colectiva como a la individual, lo que podría ser entendido también como un rasgo posmoderno. Según Freedman (2006), la construcción y reconstrucción de identidades complejas que se crean a partir de distintas culturas es uno de los objetivos de la educación visual en la posmodernidad. Ya que, a través de una comprensión profunda de las experiencias visuales y de procesos reflexivos, se da forma a la identidad individual y cultural.

5.1.2. LOCE (2002)

A finales del año 2002 se aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, conocida como LOCE. De nuevo, en el análisis de esta normativa nos detendremos únicamente en los aspectos relacionados con nuestra investigación.

Comenzamos, precisamente, por analizar algunos de los objetivos que se establecen para la ESO. Estos determinan las capacidades que los estudiantes de esta etapa educativa deben haber desarrollado al finalizarla, entre las que se encuentra (2002):

j) Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás. (p. 45197)

En este objetivo, que no es sino una evolución del que planteaba la LOGSE, se habla de diversidad cultural y social y, de nuevo, se recalca la importancia del respeto a las

culturas y del conocimiento de su patrimonio. En su redacción sí se incluye el posicionamiento crítico desde el que se realiza este análisis. Adicionalmente, el objetivo 13 hace referencia a la necesidad de «conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia» (p. 45197). Esto nos hace pensar en una concepción inclusiva de la cultura, tal como concibe Freedman (2006) el currículo educativo de la educación para la cultura visual, que debe incluir a las personas, las imágenes y los artefactos que la conforman. La educación artística es, sin lugar a duda, un área con la capacidad de contribuir a la consecución de estos objetivos a través del acercamiento a los productos visuales de otras culturas, a sus valores artísticos y a sus conceptos estéticos, entre otros.

La LOCE dedica en exclusiva uno de los objetivos de la ESO a la creación artística. Entendemos, porque no indica lo contrario, que lo hace en un sentido amplio. Este podría abarcar desde el teatro hasta la pintura, pasando por la música o el diseño de moda, por poner solo algunos ejemplos (2002):

k) Apreciar, disfrutar y respetar la creación artística; identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas. (p. 45197)

Además de hacer hincapié en el carácter crítico del análisis de obra artística, cabe destacar la distinción entre mensajes explícitos e implícitos, cuya identificación y decodificación conlleva necesariamente un segundo nivel de profundidad, que requiere una reflexión y un mayor conocimiento del código comunicativo para trascender la denotación y llegar a la connotación.

Este énfasis en la apreciación, el disfrute, el respeto y el análisis de las producciones artísticas podría encaminarnos a pensar que esta normativa otorga un papel especialmente relevante a las enseñanzas artísticas en la etapa. Como veremos a continuación, nada más lejos de la realidad.

5.1.2.1. Organización de la etapa

La LOCE dedica su artículo 23 a establecer la organización de la ESO. En él se determinan las asignaturas que se imparten en la etapa, que son las siguientes:

- a) Biología y Geología
- b) Ciencias de la Naturaleza

- c) Cultura Clásica
- d) Educación Física
- e) Educación Plástica
- f) Ética
- g) Física y Química
- h) Geografía e Historia
- i) Latín
- j) Lengua Castellana y Literatura
- k) Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso
- l) Lenguas extranjeras
- m) Matemáticas
- n) Música
- ñ) Tecnología

Asimismo, se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición adicional segunda, la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión. (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. 2002, p. 45198)

En primer lugar, es importante observar el cambio de nomenclatura, ya que son numerosos los autores que defienden que uno de los principales problemas de la educación artística es, precisamente, la dificultad para nombrar esta área: artes plásticas, artes visuales, educación estética, expresión artística, cultura visual, audiovisuales, etc. (Hernández, 2003)(Agirre Arriaga, 2001). En esta reforma educativa, la asignatura pasa a denominarse Educación Plástica, no Educación Plástica y Visual. Este cambio en el nombre, en contra de lo que pudiera parecer, no modifica los contenidos relacionados con los elementos de la imagen, el lenguaje visual, los medios de comunicación, etc. Es decir, la modificación no responde a una redefinición del área de estudio.

En segundo lugar, es importante aclarar que, si bien estas son las asignaturas de ESO, no todas ellas se cursan en todos los niveles. De hecho, a principios de 2004, cuando se concreta la ordenación de la etapa, se especifica que la asignatura de Educación Plástica se cursa en 1º ESO, pero no en 2º ESO (Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. 2004).

La asignatura de Educación Plástica y Visual desaparece, de un plumazo, de uno de los dos cursos de primer ciclo. Lo mismo ocurre, aunque a la inversa, con la asignatura de Música, que se cursa en segundo, pero no en primero.

Esto conlleva una gran pérdida de presencia de la educación artística en el primer ciclo

Asignaturas	Primer curso	Segundo curso
Ciencias de la Naturaleza	3	3
Educación Física	2	2
Educación Plástica	3	
Geografía e Historia	3	3
Lengua Castellana y Literatura	5	4
Lengua Extranjera	3	3
Matemáticas	4	4
Música		3
Tecnología	2	2
Sociedad, Cultura y Religión	1	2
Optativa	3	3
Tutoría	1	1
Total	30	30

Figura 24. Horario semanal 1º ESO y 2º ESO LOCE en la Comunidad de Madrid. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de:

https://gestion.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=3275&eli=true#no-back-butt

de la etapa, que se reduce en un 50% en comparación con el plan de estudios anterior, tal como podemos observar en el horario semanal de los dos primeros cursos (Orden 1886/2004, de 21 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regula la organización de las asignaturas y de los itinerarios, el horario semanal, la oferta y la elección de las asignaturas optativas, y las medidas de refuerzo y apoyo en la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. 2004):

El artículo 26 de la LOGSE se dedica a la estructura de los cursos tercero y cuarto, que se organizan en itinerarios formativos constituidos por asignaturas comunes y específicas.

En 3º ESO, el alumnado debe cursar las asignaturas comunes que se enumeran a continuación: Biología y Geología; Cultura clásica; Educación Física; Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura; en su caso, también Lengua y Literatura de la correspondiente comunidad autónoma; Lengua Extranjera y, por último, Sociedad, Cultura y Religión. Y, además, las específicas del itinerario elegido. Los estudiantes pueden cursar bien el itinerario tecnológico o bien el científico-humanístico, organizados de la siguiente manera:

TERCER CURSO	
Itinerario tecnológico	Itinerario científico-humanístico
Matemáticas A	Matemáticas B
Tecnología	Física y Química
Educación Plástica	Música

Figura 25. Itinerarios de 3º ESO LOCE. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de:
https://gestion.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=3275&eli=true#no-back-button

En este curso, Educación Plástica forma parte del itinerario tecnológico, uno de los dos entre los que el alumnado debe elegir, por lo que, de facto, es una asignatura optativa.

En el horario semanal del tercer curso de ESO en la Comunidad de Madrid podemos ver cómo se distribuyen las horas semanales entre las tres asignaturas específicas de cada itinerario, siendo Educación Plástica y Música las asignaturas a las que se dedica menos tiempo:

Asignaturas		Itinerario tecnológico	Itinerario científico-humanístico
Comunes	Biología y Geología	2	2
	Cultura Clásica	2	2
	Educación Física	2	2
	Geografía e Historia	3	3
	Lengua Castellana y Literatura	4	4
	Lengua Extranjera	3	3
	Sociedad, Cultura y Religión	1	1
Específicas del itinerario tecnológico	Matemáticas A	4	
	Tecnología	3	
	Educación Plástica	2	
Específicas del itinerario científico-humanístico	Matemáticas B		4
	Física y Química		3
	Música		2
Optativa		3	3
Tutoría		1	1
Total		30	30

Figura 26. Horario semanal 3º ESO LOCE en la Comunidad de Madrid. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de:
https://gestion.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=3275&eli=true#no-back-button

Esta reforma educativa elimina, por tanto, una de las tres asignaturas que en el anterior plan de estudios eran obligatorias, la de 2º ESO, y otra de ellas se convierte en opcional, la de 3º ESO. Resulta evidente que en esta reforma educativa no existe un interés por la educación artística formal.

El cuarto curso también se organiza en asignaturas comunes y específicas de cada itinerario. Las comunes son: Educación Física; Ética; Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura; en su caso, también Lengua y Literatura de la correspondiente comunidad autónoma; Lengua Extranjera y Sociedad, Cultura y Religión. En 4º ESO, los estudiantes pueden escoger entre tres itinerarios, ya que el científico-humanístico se desdobra de esta manera:

Itinerario tecnológico	Itinerario científico	Itinerario humanístico
Matemáticas A.	Matemáticas B.	Matemáticas B/A.
Tecnología.	Física y Química B.	Latín.
3.ª asignatura.	3.ª asignatura.	3.ª asignatura.

Figura 27. Itinerarios de 4ºESO LOCE. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de:
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037#top>

La determinación de la tercera asignatura de los itinerarios corresponde a cada Administración educativa, que puede escoger entre cinco posibilidades, evitando que en un mismo itinerario se cursen dos versiones de la misma asignatura. Las opciones son: Educación Plástica; Música; Biología y Geología; Física y Química A y Tecnología (Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. 2003).

En el caso de la Comunidad de Madrid, se ofrecen dos alternativas para la tercera asignatura de cada itinerario. Así, el alumnado del itinerario tecnológico puede escoger entre Educación Plástica o Física y Química A. En el itinerario científico, se puede elegir entre Biología y Geología o Tecnología. Y en el itinerario humanístico se ofertan las opciones de Música o Educación Plástica. Es decir, dos de los tres itinerarios ofrecen la posibilidad de elegir Educación Plástica como tercera asignatura específica de itinerario (Decreto 73/2004, de 22 de abril, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria según la ordenación regulada en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. 2004).

En la Figura 28 puede observarse el horario semanal para el cuarto curso de ESO en la Comunidad de Madrid. En este curso la asignatura de Educación Plástica sí que cuenta

con una mayor carga horaria pues, a diferencia de lo que ocurría en 1º ESO y 3º ESO, se imparten tres sesiones semanales.

Asignaturas		Itinerario tecnológico	Itinerario científico	Itinerario humanístico
Comunes	Educación Física	2	2	2
	Ética	2	2	2
	Geografía e Historia	3	3	3
	Lengua Castellana y Literatura	4	4	4
	Lengua Extranjera	4	4	4
	Sociedad, Cultura y Religión	2	2	2
Específicas del itinerario tecnológico	Matemáticas A	3		
	Tecnología	3		
	Educación Plástica o Física y Química A	3		
Específicas del itinerario científico	Matemáticas B		4	
	Física y Química B		3	
	Biología y Geología o Tecnología		3	
Específicas del itinerario humanístico	Matemáticas B o Matemáticas A			3
	Latín			3
	Música o Educación Plástica			3
Optativa		3	3	3
Tutoría		1	1	1
Total		30	31	30

Figura 28. Horario semanal 4ºESO LOCE en la Comunidad de Madrid. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de:

https://gestion.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=3275&eli=true#no-back-button

5.1.2.2. Desarrollos curriculares

Una vez vista la ordenación de los cursos académicos, vamos a profundizar en los aspectos curriculares de la Educación Plástica en este nuevo contexto normativo. En la descripción de la asignatura que encontramos en el Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (2004), se especifica que:

Se debe ayudar, estimular e intercambiar ideas en las aulas para lograr una creciente sensibilidad hacia el hecho artístico teniendo como referencia la obra de los grandes artistas. (p. 5729)

Es interesante observar que no se habla de obras de arte sino de hechos artísticos. Tal como hemos visto, esta denominación posmoderna permite expandir el concepto de producción artística para dar cabida a más lenguajes, técnicas, soportes, finalidades y maneras de crear. En este sentido, parece que el currículo se abre a incorporar manifestaciones artísticas diversas, aunque inmediatamente después propone como referentes a los denominados grandes artistas.

Queríamos pensar que, a partir del estudio de este macrorrelato, analizado mediante el intercambio de impresiones y reflexiones, docentes y discentes llegan a interesarse por las producciones artísticas en un sentido más amplio. No obstante, tras analizar la totalidad del desarrollo curricular de la asignatura, no hemos encontrado ninguna evidencia de que este sea el objetivo, a pesar de que el intercambio de ideas y el desarrollo de la sensibilidad sí se mencionan en la descripción inicial.

Dos de los objetivos de la materia de Educación Plástica están íntimamente relacionados con los objetivos de etapa establecidos por la LOMCE que hemos analizado anteriormente. Esto no es una sorpresa, pues ya adelantábamos que la educación artística puede contribuir en gran medida a la adquisición de estas metas. Es el caso del segundo objetivo de Educación Plástica, que redundante en la apreciación de los hechos artísticos como integrantes del patrimonio cultural. Y también del quinto, que incide en el conocimiento respetuoso de otros modos de expresión más allá de los propios o los dominantes en el entorno.

En los contenidos de primer curso no encontramos nada reseñable. En cambio, en el séptimo bloque de contenidos para el tercer curso, dedicado a apreciar los procesos creativos, se incluye la «observación e identificación de distintas obras realizadas con diferentes técnicas de expresión por artistas de distintas épocas y estilos» (2004, p. 5731). Este mismo contenido, según la interpretación de cada docente, podría referirse al estudio de los grandes pintores, escultores y arquitectos desde el Renacimiento hasta el Neoclasicismo o podría abrir la puerta al estudio de artistas contemporáneos y de formatos, como las instalaciones o el videoarte, por ejemplo. Lamentablemente, este enunciado no tiene correspondencia en los criterios de evaluación, por lo que no se encuentra ninguna especificación sobre las técnicas, los artistas, las épocas y los estilos mencionados.

De acuerdo con la documentación analizada, para abordar los contenidos de 4º ESO resulta necesario, aún en mayor medida que en los cursos anteriores, estudiar producciones visuales. Sin embargo, no se especifica qué obras o creadores. Por ejemplo: en el primer bloque, dedicado al lenguaje visual, se propone estudiar «la imagen representativa y simbólica: función sociocultural de la imagen en la historia». Este contenido sí cuenta con un criterio de evaluación, el primero, dedicado al análisis elemental de imágenes representativas y simbólicas. Esto implica necesariamente analizar una selección de obras de arte y producciones visuales de diferentes periodos y estilos del pasado, pero no se especifica cuáles ni qué criterios se deben seguir para realizar la selección, más allá de que permitan explicar estas funciones de la imagen.

En el tercer bloque de contenidos, que aborda el análisis y la representación de formas, se plantea el «estudio de proporciones en el arte» y en el cuarto bloque, que profundiza en la composición, se propone realizar «estudios de la composición en obras de arte bidimensional y tridimensional y de diseño gráfico-publicitario». Una vez más, se especifican diferentes lenguajes expresivos (dos dimensiones, tres dimensiones, publicidad y diseño gráfico), pero no se indica que estas obras deban proceder de diferentes culturas o que algunas sean contemporáneas, o que hayan sido creadas por artistas locales o colectivos artísticos, etc. La selección de obras y creadores dependerá de los criterios de los docentes y de las organizaciones que elaboran materiales didácticos para educación formal, principalmente editoriales, quienes podrán plantear el estudio de proporciones en el arte a partir de los cánones griegos o del desarrollo de *concept art* para videojuegos o de ambos a la vez, dependiendo del concepto de arte o de diseño que decidan aplicar.

5.1.3. LOE (2006)

Tan solo cuatro años después de la promulgación de la LOCE se aprobó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), que deroga la anterior. Se dedica el artículo 23 al establecimiento de los objetivos de la ESO. A efectos de la presente investigación, estos son muy similares a los que se planteaban en la normativa anterior. De acuerdo con la LOE (2006), la etapa debe contribuir al desarrollo de la capacidad de:

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
(p. 17169)

Observamos que la redacción de este objetivo se ha abreviado en comparación con el que proponía la LOCE, aunque se mantiene su significado. Es cierto que no se hace referencia explícita a la diversidad social y cultural, pero sí se mencionan la historia y la cultura tanto propias como ajenas.

Lo mismo ocurre con este otro, con una redacción más compacta en la que ya no se incluyen los mensajes explícitos e implícitos. En lugar de poner énfasis en el disfrute, lo hace en el uso de diversos medios, pero resulta muy similar al que incorporaba la normativa anterior:

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (p. 17170)

Al consultar la legislación autonómica a este respecto, observamos que también se modifica ligeramente la redacción de estas capacidades que los estudiantes de ESO deben desarrollar durante la etapa. No obstante, los cambios son tan poco relevantes que no merece la pena reseñarlos (Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 2007).

5.1.3.1. Organización de la etapa

En el artículo 24 de la LOE se plantea la organización de los tres primeros cursos de la etapa. Esto es, se expone el listado de materias y se definen aquellas que todos los estudiantes deben cursar en cada uno de los cursos (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 2006).

En la Comunidad de Madrid se establece que, en 1º, 2º y 3º de ESO, todos los estudiantes deberán cursar las siguientes materias:

- Ciencias de la naturaleza.
- Ciencias sociales, geografía e historia.
- Educación física.
- Lengua castellana y literatura.
- Lengua extranjera.
- Matemáticas.

También se impartirá en todos ellos la enseñanza de la Religión. Además, todos los estudiantes cursarán «Educación plástica y visual en los cursos primero y tercero; Música en segundo y tercero; Tecnologías en primero y tercero; y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en segundo» (Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 2007, p. 49).

Esta distribución de materias se ajusta al horario establecido por la LOE para los tres primeros cursos, tal como se muestra en la Figura 29 (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 2006):

Para los tres primeros cursos:	
Ciencias de la naturaleza	230
Ciencias sociales, geografía e historia	210
Educación física.	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	35
Educación plástica y visual	105
Lengua castellana y literatura	350
Lengua extranjera	315
Matemáticas	280
Música	105
Tecnologías	140
Religión	140

Figura 29. Horario escolar LOE para los tres primeros cursos de ESO. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

En este punto, observamos dos diferencias principales respecto a la legislación anterior. En primer lugar, se recupera la denominación de la asignatura que ya aparecía en la LOGSE: Educación plástica y visual (en adelante EPV). Además, desaparecen los itinerarios de manera que esta materia vuelve a ser obligatoria en 3º ESO para todo el alumnado.

En lo relativo al último curso de la etapa, la Ley determina que estas asignaturas deberán ser cursadas por todos los estudiantes:

- Educación física
- Educación ético-cívica
- Ciencias sociales, geografía e historia
- Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura

Matemáticas
Primera lengua extranjera

Además de estas, el alumnado de 4º ESO deberá elegir tres de las siguientes ocho materias:

Biología y geología
Educación plástica y visual
Física y química
Informática
Latín
Música
Segunda lengua extranjera
Tecnología

Con la desaparición de los itinerarios, la materia de EPV vuelve a ser una optativa de cuatro sesiones semanales elegible por todo el alumnado de 4º ESO. En la Figura 30 se puede observar la distribución de la carga horaria de las asignaturas en este curso (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 2006):

Para el cuarto curso:	
Biología y geología	70*
Ciencias sociales, geografía e historia	70
Educación ético-cívica	35
Educación física	35
Educación plástica y visual	70*
Física y química	70*
Informática	70*
Latín	70*
Lengua castellana y literatura	125
Matemáticas	105
Música	70*
Primera lengua extranjera	105
Segunda lengua extranjera	70*
Tecnología	70*
Religión	35
Alimentación, nutrición y salud	70*
Ciencias aplicadas a la actividad profesional	70*
Orientación Profesional e Iniciativa emprendedora	70*

Figura 30. Horario escolar LOE para 4º ESO. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de:
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Con esta legislación la educación artística recupera cierta presencia en la etapa. Durante la aplicación de la LOE, en la Comunidad de Madrid, todo el alumnado cursa EPV en 1º ESO y también en 3º ESO, donde anteriormente formaba parte de uno de los dos itinerarios ofertados. Además, como en la LOGSE, es posible cursar la asignatura en 4º ESO.

5.1.3.2. Desarrollos curriculares

A continuación, vamos a observar los principales elementos curriculares de EPV de acuerdo con la legislación estatal y, en caso de modificación o ampliación relevante, también con la autonómica.

La LOE incorpora un nuevo elemento: las competencias básicas. Estas son habilidades o destrezas transversales necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. Las ocho competencias básicas que introduce esta normativa son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

(Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 2007)

La totalidad de las materias cursadas durante la ESO debe contribuir a la adquisición de las competencias básicas. Es por esto por lo que, en el desarrollo curricular de cada materia, además de los elementos ya habituales (introducción, objetivos, contenidos y criterios de evaluación) se añade también un apartado dedicado a la contribución de esta a la adquisición de cada una de las ocho competencias básicas. En relación con nuestro tema de investigación, cabe destacar el texto que explica la contribución de EPV a la adquisición de la competencia cultural y artística:

... En esta etapa se pone el énfasis en ampliar el conocimiento de los diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos que les son propios. El alumnado aprende a mirar, ver, observar y percibir, y desde el conocimiento del lenguaje visual, a apreciar los

valores estéticos y culturales de las producciones artísticas. Por otra parte, se contribuye a esta competencia cuando se experimenta e investiga con diversidad de técnicas plásticas y visuales y se es capaz de expresarse a través de la imagen. (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 2007, p. 76)

En el texto se mencionan «diferentes códigos artísticos» y «diversas técnicas plásticas y visuales», por lo que parece que podrían tener cabida las producciones artísticas de otras culturas o las realizadas por colectivos no dominantes, entre otras. Se hace también referencia a «los valores estéticos y culturales», de lo que se podría deducir que la apreciación y el análisis de las producciones artísticas tendrá en cuenta su contexto de origen. Es necesario, por tanto, analizar los restantes elementos curriculares para comprobar si, una vez más, estas expresiones se refieren a un concepto de diversidad que se limita a los periodos históricos del arte occidental y a una selección de técnicas y soportes (pintura, escultura, arquitectura, diseño, cine, vídeo, televisión, publicidad, etc.) o realmente aplica una concepción más extensa de la diversidad artística y cultural.

Los contenidos de los cursos primero a tercero se organizan en cinco bloques. Los más relacionados con la presente investigación los encontramos en los bloques tres y cinco. El tercer bloque se dedica al entorno audiovisual y multimedia. Entre otros aspectos, se debe abordar el «reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo». Esto implica trascender las bellas artes para abordar la totalidad de la cultura visual. Además, al hacer una referencia a la actualidad, nos invita a observar las imágenes que nos rodean. Muchas de ellas, claro, proceden del pasado, pero otras serán contemporáneas.

El quinto bloque se dedica enteramente a la lectura y valoración de los referentes artísticos:

Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas.

(Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 2007, p. 78)

Podemos entender que cuando se hace referencia en estas leyes a la cultura propia o a nuestro patrimonio cultural nos estamos refiriendo a la cultura mayoritaria en nuestro país, al gran relato de la cultura española, europea, occidental, con todos sus sesgos. La redacción de este contenido implica necesariamente conocer imágenes no solo de nuestra cultura, sino también de otras. Al estudiar imágenes que proceden de otras culturas, se abre la puerta del aula a otros relatos. Pero no se trata de una mera observación de sus elementos formales, sino que se pretende atender también a sus mensajes y sus contextos, que serán comparados y contrastados para identificar rasgos en común y rasgos diferenciadores, según el caso.

Además de esta diversidad cultural, que bien podría ser étnica, religiosa, social o geográfica, este bloque de contenidos incluye el estudio de «los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural». Los estilos nos remiten a obras de arte anteriores al siglo XX agrupadas en grandes categorías como el arte barroco o el arte helenístico; mientras que los movimientos o las tendencias hacen referencia a las creaciones propias de un mundo en constante cambio, que podríamos fechar entre el inicio del siglo XX y la actualidad (Stangos, 1996). Por lo tanto, este objetivo invita a prestar atención a referentes de distintos momentos históricos. Se hace hincapié también en fomentar el «respeto hacia las obras de los demás» que, en este contexto, podemos entender como las creaciones de otras épocas, de otras culturas o de personas que, en algún sentido, son diferentes a la comunidad educativa que los mira.

Los dos contenidos mencionados se pueden conectar, principalmente, con el séptimo criterio de calificación, que evalúa la capacidad del alumnado para distinguir tendencias y estilos de las artes visuales a lo largo de la historia «y atendiendo a la diversidad cultural». Tal como se explica en la normativa, lo que evalúa este criterio es si los estudiantes son capaces de «valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas» (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 2007, pp. 78, 79).

Es de especial relevancia para esta tesis la incorporación del término «diversidad cultural», pues no aparecía en los desarrollos curriculares de educación artística propuestos por las anteriores leyes educativas. Podemos afirmar que, ya en 2007, existe una toma de conciencia de la necesidad de incorporar referentes multiculturales, seguramente influida por la publicación en 2002 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural por parte de la Unesco (Stenou, 2002).

Los contenidos de 4º ESO se organizan también en cinco bloques. En los bloques dos y tres, dedicados a expresión plástica y visual y artes gráficas y diseño, respectivamente, se especifica la lectura y el reconocimiento de «imágenes de diferentes períodos artísticos» y «de imágenes del entorno del diseño y la publicidad», respectivamente (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 2007, pp. 79, 80).

Asimismo, en los bloques cuarto, sobre imagen y sonido, y quinto, en el que se aborda la descripción objetiva de formas, el reconocimiento y lectura de las imágenes abarca también las «de vídeo y multimedia» y las «representaciones bidimensionales de obras arquitectónicas y urbanismo y de objetos y artefactos técnicos» (2007, p. 80). Resulta bastante evidente que en este curso se hace hincapié en la diversidad de medios, lenguajes, soportes y tecnologías.

Se hace referencia también al estudio de la historia del arte, pero no se especifica la cultura de origen de estas obras, por lo que se podría sobreentender que se propone estudiar las grandes obras de la historia del arte occidental y, en el mejor de los casos, también algunos ejemplos relacionados con la cultura visual del alumnado.

No en vano, el octavo criterio de evaluación, centrado en el reconocimiento y análisis de «imágenes, obras y objetos de los entornos visuales», valora la capacidad del estudiantado para «tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno» (2007, pp. 80-81). Se pretende, por tanto, que el alumnado sea capaz de identificar y analizar críticamente las imágenes que configuran su realidad.

5.1.4. LOMCE (2013)

En 2013 se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, conocida como LOMCE. En su preámbulo, se justifica la necesidad de una reforma educativa para adaptar el sistema a las exigencias de un mundo cambiante, marcado por la globalización y las nuevas tecnologías. Tal como estaban haciendo en aquel momento otros países «desarrollados», se considera imperativo revisar y actualizar la legislación educativa.

Tras evaluar los resultados de España en pruebas e informes internacionales, buscando de una mejora de la calidad educativa, se determina la necesidad de simplificar el currículo, de reforzar los conocimientos instrumentales y de realizar pruebas de

evaluación de final de etapa. Estos conocimientos instrumentales son, principalmente la comprensión lectora, la competencia matemática y la competencia científica.

Esta ley educativa continúa con la propuesta de habilidades competenciales, pero las modifica con respecto a la anterior. La LOMCE identifica no ocho sino siete competencias clave a partir de las definidas por la Unión Europea en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006:

- a) Comunicación lingüística
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- c) Competencia digital
- d) Aprender a aprender
- e) Competencias sociales y cívicas
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- g) Conciencia y expresiones culturales

(Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. 2015)

Es importante indicar que, con esta legislación, aparece un nuevo concepto: el de estándares de aprendizaje evaluables. Estos se definen como:

... especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

(Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 2015, p. 6).

Es decir, para cada criterio de evaluación enunciado, se formularán uno o más estándares de aprendizaje evaluables para concretar los aspectos a evaluar. Por tanto, todas las materias de la etapa contarán con varios de ellos, tal como veremos más adelante.

5.1.4.1. Organización de la etapa

Desde el punto de vista de la organización de la etapa, es importante destacar que la LOMCE reorganiza la distribución de los dos ciclos de ESO. El primer ciclo ahora tiene una duración de tres cursos, mientras que el segundo ciclo está formado únicamente por el cuarto curso. Además, establece categorías de asignaturas, como troncales, de opción, específicas y de libre configuración autonómica (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 2013).

La distribución de las materias de opción en los diferentes cursos y la elaboración de los horarios semanales depende de las autonomías, por lo que resulta necesario consultar, una vez más, la legislación de la Comunidad de Madrid.

Durante el primer ciclo de ESO, los estudiantes deben cursar las siguientes materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica:

Asignaturas troncales	1º ESO	2º ESO	3º ESO
Biología y Geología	X		X
Física y Química		X	X
Geografía e Historia	X	X	X
Lengua Castellana y Literatura	X	X	X
Primera Lengua Extranjera	X	X	X
Matemáticas	X	X	X*
Asignaturas específicas	1º ESO	2º ESO	3º ESO
Educación Física	X	X	X
Religión o Valores Éticos	X	X	X
Educación Plástica, Visual y Audiovisual	X	X	
Música		X	X
Asignaturas de libre configuración autonómica	1º ESO	2º ESO	3º ESO
Tecnología, Programación y Robótica	X	X	X
Otra**	X	X	X

* En el tercer curso, los estudiantes deberán elegir entre estas dos materias troncales de opción: Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas o Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.

** Los centros ofertarán varias asignaturas, como Segunda Lengua Extranjera, Cultura Clásica o Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. De entre ellas, los estudiantes de cada curso deberán elegir una

Tabla 6. Asignaturas de primer ciclo LOMCE en la Comunidad Autónoma de Madrid. Elaboración propia.

(Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 2015).

Es interesante observar un nuevo cambio de nomenclatura de la asignatura, que ahora pasa a denominarse Educación Plástica, Visual y Audiovisual (en adelante, EPVA). Está por ver si este cambio de nombre se ve reflejado en un mayor protagonismo del ámbito audiovisual en los elementos curriculares.

La materia de EPVA sigue siendo obligatoria durante dos años para el alumnado de primer ciclo, por lo que mantiene la carga horaria que tenía en la legislación anterior, aunque ya no se imparte en primero y tercero sino en primero y segundo.

Adicionalmente, la Comunidad de Madrid aprueba en 2016 la materia de Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión, para 3º ESO, como parte de las opciones de libre configuración autonómica que los centros educativos de este territorio pueden ofrecer a su alumnado. De acuerdo con la Orden 2160/2016, de 29 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid, la impartición de esta materia corresponde al profesorado de la especialidad de dibujo (2016), de manera que también analizaremos los aspectos de su desarrollo curricular que sean relevantes para la investigación.

La LOMCE determina que el cuarto curso de ESO tiene un carácter orientador, por lo que el alumnado debe escoger la opción de enseñanzas académicas, orientada al Bachillerato, o bien la opción de enseñanzas aplicadas, orientada a la Formación Profesional. En la Tabla 7 se muestra la distribución de asignaturas para cada opción en la Comunidad de Madrid:

Enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato	Enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional
Asignaturas troncales	
Geografía e Historia	Geografía e Historia
Lengua Castellana y Literatura	Lengua Castellana y Literatura
Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas	Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas
Primera Lengua Extranjera	Primera Lengua Extranjera
Dos de estas: - Biología y Geología - Economía	Tecnología Y una de estas dos:

- Física y Química - Latín	- Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional - Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
Asignaturas específicas	
Educación Física	
Religión o Valores Éticos	
Una o dos de estas: - Artes Escénicas y Danza - Cultura Científica - Cultura Clásica - Educación Plástica, Visual y Audiovisual - Filosofía - Música - Segunda Lengua Extranjera - Tecnologías de la Información y de la Comunicación	

Tabla 7. Asignaturas de segundo ciclo. Elaboración propia.

(Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 2015)

Como se puede observar en la Tabla 7, los estudiantes del último curso de ESO pueden escoger la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Adicionalmente, la Comunidad de Madrid, al amparo de la LOMCE, estableció una materia de libre configuración autonómica para 4º ESO denominada Dibujo Técnico y Diseño, también opcional para el alumnado de ese curso, e impartida por los docentes del departamento de Dibujo (Orden 2160/2016, de 29 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid. 2016). De acuerdo con el Decreto 48/2015, todas ellas tienen una carga horaria de dos sesiones semanales (2015).

5.1.4.2. Desarrollos curriculares

A continuación, vamos a analizar los elementos curriculares de Educación Plástica, Visual y Audiovisual para 1º, 2º y 4º de ESO relacionados con nuestra investigación. Más adelante se observan también los currículos de las materias de libre configuración autonómica de Madrid, a saber: Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión, para alumnado de 3º ESO, y Dibujo Técnico y Diseño, que se puede cursar en 4º ESO.

Educación Plástica, Visual y Audiovisual

En la descripción de EPVA, común a los tres cursos, se puede leer que «se analizan las características del lenguaje audiovisual desde el cual se realiza el análisis crítico de las imágenes que nos rodean» (Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 2015, p. 226). Existe, por un lado, una intención de poner el foco en la alfabetización audiovisual del alumnado. Y por otro, un propósito de analizar las manifestaciones audiovisuales de manera crítica. Entendemos que se refiere a un análisis profundo que trasciende los aspectos formales y la identificación de elementos para adentrarse en los significados y la contextualización de los mensajes. Veamos ahora si este planteamiento se ve reflejado en los objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Tanto los contenidos de 1º como los de 2º se organizan en tres bloques: expresión plástica, comunicación audiovisual y dibujo técnico. En el primer curso no encontramos ningún contenido que pueda destacarse. Se trata de una relación de conceptos o procedimientos que, si bien pueden abordarse mediante multitud de referentes artísticos, también es posible aproximarse a ellos de otras formas y no hay ninguna referencia explícita a creaciones o creadores. Los contenidos se centran en los elementos que configuran las imágenes plásticas y visuales, desde punto, línea y plano, hasta encuadre y composición, pasando por las texturas, entre otros. Se propone explorar no solo las cuestiones formales sino también la significación de las imágenes, donde se trabajan conceptos como signifiante y significado. Para ilustrar cualquiera de estos conceptos sería posible hacer una selección de imágenes de muy variada índole, desde los orígenes de la representación hasta la actualidad, procedente de cualquier lugar del mundo, realizado por profesionales y por amateurs, que incluya la totalidad de la cultura visual. O bien una selección de obras mucho menos enriquecedora.

En 2º ESO, en el bloque de expresión plástica, se propone observar las aplicaciones en el arte y el diseño de las estructuras modulares, lo que sin duda implica conocer referentes visuales. En el bloque dedicado a la comunicación audiovisual se abunda en el análisis de imágenes que se planteaba de forma incipiente en el curso anterior, haciendo hincapié en la capacidad de estas para denotar y connotar significados. Además, se mencionan como contenidos el lenguaje del cómic, la retórica publicitaria y la estructura narrativa cinematográfica, lo cual evidencia que se incorporan diferentes formas de cultura visual en el currículo de la asignatura. Pero, de nuevo, no se presentan indicaciones sobre estas imágenes, diseños, películas, anuncios o cómics.

Como hemos explicado, los estándares de aprendizaje evaluables que plantea la LOMCE son una herramienta de concreción que permiten valorar la consecución de los criterios de evaluación. En el caso de EPVA se plantean criterios y estándares para el primer ciclo, es decir, para las materias de 1º y 2º ESO (Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 2015).

Cabe destacar algunos de ellos, como el cuarto criterio de evaluación del bloque de expresión plástica: «identificar y aplicar los conceptos de equilibrio, proporción y ritmo en composiciones básicas» (p. 228). Para evaluarlo, se establecen cuatro estándares de aprendizaje de entre los que hemos seleccionado el primero, número 4.1., por su relevancia para la investigación. Ya que propone el análisis de la composición «básico de obras de arte y obras propias» (p. 228) en las que se deben identificar conceptos como el ritmo visual, el equilibrio o la proporción.

En el bloque dedicado a la comunicación audiovisual, de nuevo encontramos menciones a las «imágenes presentes en el entorno comunicativo» (p. 229), como en el cuarto criterio, dedicado a identificar distintos grados de iconicidad o a distinguir entre imágenes abstractas y figurativas, entre otros. En el sexto criterio de este bloque se evalúa la capacidad de descripción, análisis e interpretación de las imágenes, aunque no se especifica qué tipo de imágenes. Lo mismo ocurre con el séptimo criterio, dedicado al análisis y la realización de fotografías, el octavo, que valora la capacidad para comprender y elaborar cómics, o el decimoquinto, que propone la contextualización – social, cultural e histórica– y el análisis crítico de obras cinematográficas.

Como estamos observando, las indicaciones acerca de los referentes que se deben incorporar en el currículo de ESO, a menudo, especifican las técnicas o los lenguajes, pero no profundizan en otras características. Tal es el caso de los criterios 13 y 14. Si bien el primero de ellos habla de, «identificar y reconocer los diferentes lenguajes visuales apreciando los distintos estilos y tendencias, valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural» (p. 230), a la hora de evaluar se concreta en la identificación de los elementos y estrategias visuales empleados en la publicidad fija y en movimiento, pero no hace referencia a otras formas de cultura visual. Por su parte, el criterio número 14 se centra en las figuras retóricas empleadas en la publicidad. El criterio 16 evalúa que los estudiantes conozcan el valor de las tecnologías digitales para el lenguaje multimedia, aunque el estándar que lo concreta se centra únicamente en la capacidad de elaborar documentos multimedia.

En 4º ESO, tanto los contenidos como los criterios de evaluación y sus estándares de aprendizaje evaluables se distribuyen en cuatro bloques:

1. Expresión plástica
2. Dibujo técnico
3. Fundamentos del diseño
4. Lenguaje audiovisual y multimedia

De nuevo, encontramos indicaciones acerca de los soportes, las técnicas y las finalidades de las imágenes a estudiar, pero sin concretar qué obras, qué creadores o qué periodos históricos, y mucho menos qué contextos de origen, se deben abordar. Así, en el primer bloque, se propone el estudio de la expresión plástica «a lo largo de la historia» (p. 232) a través de los materiales y técnicas empleados y del análisis de obras de arte de diferentes periodos. Y en el cuarto bloque se propone el análisis y lectura de mensajes publicitarios y audiovisuales.

Cabe destacar el quinto criterio del bloque de expresión plástica, que evalúa, entre otras, la capacidad del alumnado para apreciar diferentes estilos artísticos y valorar el patrimonio cultural y artístico. Esto se concreta en el análisis de los materiales, las técnicas, los soportes, la composición y el mensaje de obras de arte de distintos periodos históricos.

El primer criterio del bloque dedicado al diseño se centra en la observación de los objetos que nos rodean y en los fundamentos del lenguaje visual. Busca evaluar la capacidad del alumnado para «percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales y apreciando el proceso de creación artística, tanto en obras propias como ajenas, distinguiendo y valorando sus distintas fases» (p. 234). Esto implica que los estudiantes tomen conciencia de su cultura y de las imágenes y objetos que la conforman. El siguiente criterio profundiza más en los objetos del diseño y su clasificación en ramas. Pero, de nuevo, no se especifican estas, así que bien podríamos estar hablando de diseño industrial, gráfico, de interiores, editorial, multimedia o de moda, por ejemplo.

El primer criterio del cuarto bloque, dedicado al conocimiento de los elementos del lenguaje audiovisual y multimedia, se evalúa mediante el siguiente estándar: «Analiza los tipos de plano que aparecen en distintas películas cinematográficas valorando sus factores expresivos» (p. 235). Pero, una vez más, no se indica si esas películas son cine de autor o comercial, nacionales o internacionales, si son animación o imagen real, si son cine primitivo o actual, en color o en blanco y negro, cine mudo o sonoro, entre otros. Sí

profundiza en este sentido el segundo criterio, que habla del análisis elemental de «los distintos lenguajes audiovisuales», lo que obliga al visionado de «diferentes películas cinematográficas», «diferentes fotografías» y «diferentes imágenes de prensa» (p. 235). Aunque, de nuevo, esta descripción es bastante vaga. El cuarto criterio se dedica al análisis crítico de los mensajes publicitarios, sin especificar medios o temáticas, entre otros factores.

Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión

Como explicábamos anteriormente, la Comunidad de Madrid establece materias de libre configuración autonómica que imparte el profesorado del departamento de Dibujo. Tal es el caso de Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión, una asignatura optativa para el alumnado de 3º ESO en cuya introducción se destaca el enorme impacto de las TIC en nuestra sociedad. Como se explica en este texto, «el lenguaje gráfico-plástico, visual y audiovisual» es el principal medio de comunicación global. Por lo tanto, resulta imprescindible que los estudiantes sean capaces tanto de analizar y comprender mensajes como de idearlos y producirlos. Además, la asignatura pretende «favorecer el razonamiento crítico ante la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales y predisponer al alumnado para el disfrute del entorno natural, social y cultural» (Orden 2160/2016, de 29 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid. 2016, p. 3). La presentación de esta asignatura está alineada con algunas de las características que hemos identificado en los modelos posmodernos de educación artística. Tanto los contenidos como los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables se organizan en los siguientes cinco bloques:

1. Expresión plástica
2. Lenguaje audiovisual y multimedia
3. Geometría
4. Volumen. Sistemas de representación
5. Diseño. Artesanía

En el contexto de la presente investigación, cabe señalar que en el listado de contenidos se hacen multitud de alusiones a las manifestaciones de la cultura visual, aunque estas son tremendamente generales. Por ejemplo, en el primer bloque se habla del valor expresivo y cultural de la luz, el color y las texturas en las imágenes, así como de las técnicas, medios y procedimientos empleados en los lenguajes visual, audiovisual y plástico. El segundo bloque hace referencia a distintos medios y lenguajes como la fotografía, el cómic, el diseño asistido por ordenador, el cine y el vídeo, la televisión, la publicidad y los mensajes multimedia, entre otros. En el tercer bloque se estudian las

aplicaciones de la geometría en los diversos ámbitos del diseño del mismo modo que en el cuarto bloque se incluyen las aplicaciones de los sistemas de representación en la arquitectura, el diseño objetual y la ingeniería. Por último, en el quinto bloque se abordan las dimensiones sociales y culturales de la artesanía y se analiza el diseño de objetos y de *packaging*. Hasta el momento, es el desarrollo curricular que menciona más manifestaciones de cultura visual, pero, de nuevo, no se especifica cuáles son objeto de estudio.

A la hora de redactar los criterios y estándares, sí se detallan un poco más los referentes a trabajar. En el bloque dedicado a la expresión plástica, uno de los criterios es la identificación de los elementos de la imagen. Para evaluarlo, el primer estándar consiste en la identificación y valoración «del punto, la línea y el plano en imágenes y producciones gráfico-plásticas propias y en obras y artistas reconocidos». Y uno de los estándares de evaluación del segundo criterio consiste en analizar las emociones que transmiten obras artísticas de diversas épocas. Mientras que, para evaluar los criterios quinto y sexto, sobre texturas e iconicidad respectivamente, es necesario analizar «imágenes fotográficas y obras de arte» (p. 5).

Como cabía esperar, para evaluar el segundo bloque de contenidos, se presenta al alumnado una «serie de imágenes»: fotografías, mensajes visuales y audiovisuales o mensajes publicitarios, según el caso, con el fin de identificar elementos, reconocer tendencias y detectar rasgos característicos de los distintos lenguajes. Merecen mención los estándares 7.2., «distingue los diferentes estilos y tendencias en los lenguajes visuales y valora el patrimonio artístico y cultural», y 9.1., «reflexiona críticamente sobre una obra de cine, ubicándola en su contexto y analizando la narrativa cinematográfica en relación con el mensaje» (p. 6) por la relevancia de los contextos socioculturales de origen y observación de las obras.

Si bien el primer criterio del quinto bloque valora que los estudiantes tomen conciencia de «la importancia de los objetos artesanos en la cultura y la sociedad» (p. 7), a efectos de esta tesis, esto no se termina de concretar en los estándares de aprendizaje correspondientes. También se evalúa la capacidad del alumnado para analizar los objetos de su entorno desde un punto de vista tanto estético como funcional.

Dibujo Técnico y Diseño

En la introducción de la materia de libre configuración autonómica Dibujo Técnico y Diseño, para estudiantes de 4º ESO, se explica que el lenguaje gráfico se ha desarrollado a lo largo de la historia y en todas las culturas. También se presenta el dibujo técnico

como un código universal de comunicación cuyo lenguaje hay que conocer y, por último, se destaca la complejidad del diseño, que atiende a cuestiones comunicativas, simbólicas, tecnológicas, de materiales, etc.

Los primeros párrafos de este texto parecen enfocar la materia hacia el conocimiento de multitud de manifestaciones culturales y a reflexionar sobre la importancia de la expresión gráfica y el diseño para los seres humanos. Sin embargo, si continuamos analizando el desarrollo curricular, comprobamos que se centra mucho más en los aspectos técnicos del diseño, los sistemas de representación, la normalización y la geometría plana que en otros relacionados con los contextos culturales, sociales o artísticos.

Para nuestro propósito cabe mencionar el primer criterio de evaluación del bloque dedicado a la geometría, que propone el análisis de «imágenes de la naturaleza y del arte» (p. 17) para valorar en ellas la relevancia de la geometría, aunque una vez más no se orienta sobre las imágenes a analizar.

El primer criterio del bloque de diseño, que evalúa la capacidad para reconocer «la importancia de la geometría en distintos campos del diseño bidimensional: símbolo, logotipo, marca, tipografía, señalética» (p. 18) también invita a conocer multitud de manifestaciones de cultura visual sin concretar cuáles, de la misma manera que el cuarto criterio de este bloque, que se centra en las dimensiones estéticas, comunicativas y prácticas del diseño de «objetos, envases, etiquetas y embalajes». (pp. 17, 18)

5.1.5. LOMLOE (2020)

La legislación que se encuentra en vigor en el momento de la redacción de este trabajo de investigación es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE. Tal como se explica en el preámbulo, esta normativa revoca muchas de las medidas introducidas por la LOMCE. La LOMLOE, a partir de los objetivos fijados por la Unesco y la Unión Europea para la agenda 2030, pretende adaptar el sistema educativo español a los retos y desafíos de la actualidad.

Como ya ocurría anteriormente, de acuerdo con la LOMLOE, el desarrollo curricular de las materias es competencia de las Administraciones educativas, que deberán establecerlo teniendo en cuenta los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas fijados por el Gobierno. Por tanto, se hace necesario estudiar primero algunos aspectos de la LOMLOE

que se aplican en todo el Estado y, más adelante, revisar la legislación de la Comunidad de Madrid (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 2020).

Esta ley, con relación a la ESO, hace hincapié en el trabajo transversal y competencial que permita el desarrollo integral de los estudiantes, tal como podemos leer en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:

Al mismo tiempo, la ley señala que aspectos como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad deberán trabajarse desde todas las materias. Asimismo, se prevé que la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales sean objeto de un tratamiento transversal. (2022, p. 4)

Las materias de educación artística, como hemos comentado en ocasiones anteriores, son espacios muy propicios para fomentar el desarrollo de muchos de estos valores y actitudes, como el pensamiento crítico, la igualdad, la creatividad, la cooperación o el gusto estético, entre otros.

En el artículo 11 de este documento se presenta el perfil de salida de los estudiantes de ESO, que hace referencia a las habilidades y competencias que se espera que el alumnado haya adquirido y desarrollado durante la enseñanza básica y se establecen las competencias clave, que son:

- a) Competencia en comunicación lingüística
- b) Competencia plurilingüe
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
- d) Competencia digital
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender
- f) Competencia ciudadana
- g) Competencia emprendedora
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales (p. 11)

En el primer anexo del Real Decreto 217/2022 se describen en detalle tanto las competencias clave como el perfil de salida. Sobre este último cabe mencionar una selección de habilidades especialmente relacionadas con la presente investigación (2022, p. 25):

- *Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.*
- *Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.*
- *Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.*

La LOMLOE pretende fomentar que los estudiantes desarrollen estas capacidades durante su educación básica para que puedan aplicarlas durante toda la vida. Consideramos que estas habilidades conectan con el tema de esta investigación en tanto que resulta necesario que el alumnado reflexione acerca de la gran narrativa del arte: en qué consiste, cómo y dónde se originó, cómo y por qué se perpetúa, qué incluye y, por tanto, qué excluye, etc. Es importante también que tomen conciencia de que este gran relato se produce en el seno de una cultura concreta y que, por tanto, está impregnado de sus valores al mismo tiempo que descarta las producciones y los sistemas de valores procedentes de las demás culturas. Como explican Efland et al. (2003), el canon occidental vigente recibe el apoyo, consciente o no, de instituciones culturales gubernamentales y no gubernamentales que lo perpetúan. Resulta paradójica esta discrepancia entre una sociedad multicultural y un currículo de educación artística exclusivamente occidental y, por tanto, excluyente. Según los autores, el concepto posmoderno de pluralismo contribuye a la valoración de los grupos sociales históricamente oprimidos, que comienzan a tener su espacio en los currículos educativos. Por último, a nuestro juicio, resulta imprescindible interiorizar que todos formamos parte de multitud de grupos, desde lo más concreto y local hasta lo más general y global, y que en todos ellos se producen fenómenos culturales de interés.

Para poder valorar la adquisición de las competencias clave, la LOMLOE recurre a la redacción de varios descriptores operativos para cada una de ellas, que, junto con los objetivos de la etapa, permiten concretar las competencias específicas de cada

asignatura. Algunos de los descriptores operativos de la competencia ciudadana abundan en las ideas que acabamos de comentar. Por ejemplo, el primero de ellos insta a analizar y comprender «la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan». Es decir, los estudiantes profundizan en su carácter de individuos que forman parte de una sociedad a la que deben contribuir y observan la influencia de la cultura y la historia en la formación de esa sociedad y de su identidad. El tercer descriptor, por su parte, se centra en analizar y comprender «problemas éticos fundamentales y de actualidad» a los que responder con «actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia» (2022, p. 31).

Como cabía esperar, los cuatro descriptores operativos de la competencia en conciencia y expresión culturales conectan enormemente con el tema central de nuestra investigación. Estos son (2022, p. 32):

CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.

CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.

CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

En primer lugar, podemos observar que dos de estos descriptores se enfocan en mayor medida en el rol del alumnado como receptor de cultura visual, mientras que los otros dos se centran en el papel de emisor. Esto es una constante en las materias de educación

artística, en cuyas descripciones a menudo podemos leer que los estudiantes deben aprender a mirar las imágenes al mismo tiempo que a producirlas.

En lo referente a la capacidad expresiva o creadora, el cuarto descriptor abunda en lo formal. Esto es, en el manejo de distintos medios, técnicas y lenguajes, lo cual conecta con el concepto de cultura visual que trasciende las bellas artes para abarcar también lo visual y lo audiovisual. Entendemos que, cuando en el texto se hace referencia a lo sonoro y lo corporal, se está apelando a materias como Música, Educación Física o Artes Escénicas en mayor medida que a lo que desde nuestra especialidad podríamos denominar arte sonoro y artes corporales, pero no hay por qué descartar estas corrientes.

El tercer descriptor se centra no en la forma sino en el contenido de las producciones del alumnado, así como en el contexto de origen de estas piezas. Se trata de expresar ideas y emociones, pero no sólo por el mero hecho de hacerlo, sino con una intención que tiene en cuenta el lugar desde el que el alumnado produce sus obras.

Como decíamos, los dos primeros descriptores se centran en la observación, el análisis, la apreciación y el respeto por las manifestaciones artísticas y culturales que los estudiantes reciben. El segundo descriptor operativo, a nuestro entender, se alinea en mayor medida con los modelos modernos que con los posmodernos, pues se enfoca en un análisis bastante superficial de las obras más destacadas. Es decir, perpetúa el estudio del macrorrelato y lo hace observando, sobre todo, las características formales, tales como los elementos y las técnicas. Bien es cierto que menciona la intencionalidad de las producciones artísticas y que los modelos posmodernos de enseñanza de las artes visuales no reniegan del estudio de la obra de artistas consagrados y prestigiosos, ni mucho menos. Sin embargo, el primer descriptor operativo sí parece alinearse en mayor medida con los fundamentos de la educación artística posmoderna, pues propone un análisis crítico de las obras de arte que trasciende lo formal para adentrarse en el estudio de los contextos de origen y observación de las producciones. Y, además, hace hincapié en el concepto de diversidad cultural y artística.

Para poder comprender la LOMLOE en profundidad, es necesario familiarizarse con tres conceptos incorporados por esta ley. Se trata de las situaciones de aprendizaje y de las competencias específicas y los saberes básicos. Las competencias específicas conectan los saberes básicos de cada materia o ámbito con el perfil de salida. Los saberes básicos es el nombre que reciben los contenidos de cada materia o ámbito (actitudes, destrezas y conocimientos) que los estudiantes deben aprender para adquirir

las competencias específicas de esa materia o ámbito. Por su parte, las situaciones de aprendizaje son actividades que contribuyen a que los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias clave de la etapa y las competencias específicas de esa materia o ámbito (2022).

En el artículo 13 del citado documento se establecen los objetivos de la etapa de ESO, que debe contribuir a que el alumnado desarrolle, entre otras, capacidades que les permitan (2022, p. 10):

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Una vez más, hemos destacado las que se relacionan más directamente con la importancia de conocer referentes artísticos diversos. Asimismo, los objetivos a y c, dedicados a los derechos humanos, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, por un lado, y a la igualdad de derechos y oportunidades entre sexos, por otro, se pueden conectar también con nuestro tema, aunque la relación pudiera parecer más indirecta (2022). Sin duda, una selección de referentes más diversa reflejaría en mayor medida la sociedad plural en la que vivimos. Al mismo tiempo contribuiría a revisar la historia del arte con perspectiva de género, superando el estereotipo del artista genio.

5.1.5.1. Organización de la etapa en la Comunidad de Madrid

Para explicar la organización de la etapa recurrimos a la legislación de la Comunidad de Madrid en la que se concreta la estructura de cada uno de los cursos a partir de las directrices que se establecen en la ley. En la Tabla 8 podemos observar las materias que cursará la totalidad de los estudiantes de los tres primeros cursos, así como el número de horas semanales de cada una de ellas:

Materias	Carga lectiva		
	1º ESO*	2º ESO*	3º ESO
Lengua Castellana	5	4	4
Matemáticas	4	4	4

Lengua Extranjera	3	3	3
Geografía e Historia	3	3	3
Educación Física	3	3	3
Biología y Geología	3	0	2
Física y Química	0	3	3
Tecnología y Digitalización	0	3	2
Educación Plástica, Visual y Audiovisual	2	2	0
Música	2	0	2
Educación en Valores Cívicos y Éticos	0	1	0
Religión / Atención Educativa	2	1	1
Optativa	2	2	2
Tutoría	1	1	1
Total de horas semanales	30	30	30

Tabla 8. Organización de materias y carga lectiva de los tres primeros cursos. Elaboración propia a partir de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-secundaria-obligatoria-comunidad-madrid>

Cabe apuntar que, durante los dos primeros cursos, es posible organizar en ámbitos la docencia de algunas materias. Cada centro educativo tiene capacidad de decisión sobre cómo impartirlas.

Como ya ocurría con la normativa anterior, la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, que mantiene su nombre con respecto a la ley anterior, es obligatoria para todos los estudiantes de 1º y 2º ESO, y cuenta con una carga lectiva de dos sesiones semanales.

El único cambio que afecta al departamento de Dibujo, a nivel organizativo (más adelante profundizaremos en aspectos curriculares), es la aparición de una materia optativa para el alumnado de 3º ESO llamada Proyecto. Los estudiantes que la escojan deberán realizar «un trabajo monográfico o un proyecto interdisciplinar o colaborativo» (2022, p. 8). Este proyecto puede estar relacionado con diversos contenidos, como la investigación científica e innovación tecnológica o la oratoria, la argumentación y el teatro. Dos de las propuestas de contenidos están especialmente relacionadas con nuestra área: Proyecto en la historia y el patrimonio cultural, y Proyecto en la creación audiovisual y plástica.

La organización del cuarto curso se modifica en gran medida con respecto a la LOMCE. Ya no existen dos itinerarios enfocados hacia las enseñanzas académicas o aplicadas, sino que se plantean cinco opciones entre las que los estudiantes podrán escoger. De esta manera, además de las materias que debe cursar todo el alumnado de 4º ESO, los

estudiantes eligen una opción que determina dos de las tres materias de opción que cursarán. La tercera se elige de entre el resto de las materias opcionales.

Materias					Horas
Lengua Castellana					4
Lengua Extranjera					3
Geografía e Historia					3
Educación Física					2
Religión / Atención educativa					2
Tutoría					1
Matemáticas A o B					4
Optativa					2
Materias de opción					
Científica	Tecnológica	Profesional	Artística	Humanidades	
Biología y Geología	Digitalización	Economía y emprendimiento	Expresión Artística	Latín	3 + 3
Física y Química	Tecnología	Formación y Orientación Personal y Profesional	Música	Segunda Lengua Extranjera / Economía y Emprendimiento	
Otra materia de opción					3
Total de horas semanales					30

Tabla 9. Organización de 4º ESO: materias, opciones y carga lectiva. Elaboración propia.

Evidentemente, en la práctica, esto depende, en primer lugar, de las asignaturas que oferte cada centro educativo y, además, de sus horarios. No existe ninguna obligación de ofertar todas las materias, especialmente en centros educativos de menor tamaño. Por lo tanto, el hecho de que se contemplen estas materias en la organización del cuarto curso de ESO no significa que todo el alumnado de la Comunidad de Madrid tenga acceso a todas ellas. Además, de cara a seleccionar la tercera materia de opción, es posible que el alumnado, en realidad, no elija de entre todo el listado, sino de entre aquellas que son compatibles con el horario de su grupo.

En este curso también hay cambios organizativos que afectan al departamento de Dibujo: desaparece la materia de Educación Plástica y Visual de la LOMCE y aparece la de Expresión Artística. Su carga lectiva sigue siendo de tres sesiones semanales, pero, ya no es exactamente una materia optativa, sino que es una materia fija para el alumnado

que escoja la opción artística y, al mismo tiempo, los estudiantes de otras opciones pueden cursarla como tercera materia de opción (2022).

Aunque no aparecen reflejadas en la Tabla 9, los centros educativos pueden mantener en su oferta las materias de libre configuración autonómica que se aprobaron con la LOMCE, como es el caso de Dibujo Técnico y Diseño. Además, la LOMLOE propone otras cinco, entre las que se encuentra la de Proyecto. La cual, como ya hemos visto, también puede ser ofertada 3º ESO, y puede centrarse en contenidos relacionados con el patrimonio cultural y la producción artística (2022).

5.1.5.2. Desarrollos curriculares

Una vez que conocemos la ordenación de los cursos, vamos a revisar los currículos de las materias que imparte el profesorado de la especialidad docente de dibujo, que son:

- Educación Plástica, Visual y Audiovisual I
- Educación Plástica, Visual y Audiovisual II
- Proyecto
- Expresión Artística

Prestaremos especial atención a los elementos curriculares más conectados con la presente investigación, así como a los que resulten más novedosos con respecto a normas anteriores.

Para adentrarnos en los desarrollos curriculares recurrimos al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En él se encuentran las descripciones de las materias, así como las competencias específicas, sus criterios de evaluación y los saberes básicos.

Educación Plástica, Visual y Audiovisual

En la introducción de EPVA se precisa que la asignatura abarca «todas las dimensiones de la imagen: plástica, fotográfica, cinematográfica y mediática» y, atendiendo a distintos factores, se mencionan tipos de imágenes a estudiar. Algunas de estas tipologías, como las imágenes abstractas, virtuales o efímeras nos permiten deducir que se abordarán contenidos relativamente recientes o incluso contemporáneos. Algo que también viene respaldado por la especial mención que reciben los medios tecnológicos que, tal como se explica, han expandido las posibilidades creativas y democratizado la creación de producciones visuales, así como el acceso a la información y su riesgo de manipulación. Lo cual se considera uno de los motivos principales por los que el

alumnado debe adquirir «los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para analizar las imágenes críticamente, teniendo en cuenta los medios de producción y el tratamiento que se hace de ellas». También se fundamenta la necesidad de conocer los lenguajes visual y audiovisual no solo en la decodificación de las imágenes plásticas, visuales y audiovisuales, sino también en su elaboración. Y, por último, se destaca la importancia de la educación patrimonial (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 2022, p. 64).

Como hemos explicado, la LOMLOE define varias competencias específicas para cada materia, cuya adquisición contribuye finalmente a la de las competencias clave. Cada una de estas competencias específicas se formula en un párrafo inicial y, a continuación, se explica en detalle. Más adelante, se formulan sus criterios de evaluación, que comentaremos únicamente si son relevantes. Las ocho competencias específicas de EPVA se relacionan, en mayor o menor medida, con el tema central de nuestra investigación, por lo que hemos decidido analizar todas ellas.

La primera competencia destaca la relación bidireccional que existe entre las manifestaciones artísticas y las sociedades en las que se producen (2022, p. 65):

1. Comprender la importancia que algunos ejemplos seleccionados de las distintas manifestaciones culturales y artísticas han tenido en el desarrollo del ser humano, mostrando interés por el patrimonio como parte de la propia cultura, para entender cómo se convierten en el testimonio de los valores y convicciones de cada persona y de la sociedad en su conjunto, y para reconocer la necesidad de su protección y conservación.

Es decir, abunda en la importancia de los contextos de origen de las obras y en la capacidad de estas para transmitir valores e ideas no solo individuales sino socioculturales. De hecho, el criterio de evaluación 1.1. se dedica al reconocimiento de las funciones de las producciones culturales más relevantes, al análisis de los factores sociales e históricos que las rodean y a la capacidad de estas para transmitir valores. En la definición de esta competencia específica se propone el estudio de una selección de producciones artísticas, que deben ser diversas en el sentido de que deben proceder de varias culturas, de distintos momentos de la historia, pertenecer a distintos ámbitos artísticos y mostrar la diversidad de técnicas y medios disponibles. De esta manera, la LOMLOE promueve que el alumnado conozca multitud de puntos de vista, desarrolle un

sentir de respeto hacia los demás y se sensibilice con la importancia de conservar y difundir la totalidad del patrimonio artístico.

La segunda se enfoca en la vivencia de los procesos creativos plásticos, visuales y audiovisuales, sobre los que se reflexiona para desmontar estereotipos sobre la producción artística, entre otros. Esta competencia específica se centra también en la elaboración de un discurso crítico propio fundamentado en el análisis de sus propias creaciones, así como en las de sus compañeros y las que pertenecen al patrimonio artístico y cultural. Esto «debe servir para que el alumnado valore las experiencias compartidas, amplíe sus horizontes y establezca un juicio crítico —y autocrítico—, informado y respetuoso con las creaciones de otras personas y con las manifestaciones de otras culturas» (2022, p. 66). Esta expansión de horizontes puede llevarse a cabo, entre otros, a través del estudio de referentes artísticos diversos. De hecho, los criterios que evalúan esta competencia tienen muy presente el respeto hacia la diversidad cultural.

La tercera competencia específica, por su parte, se centra en la capacidad de apreciar las experiencias estéticas desde la observación y el disfrute, con el objetivo de ampliar el imaginario y la cultura artística individual de los estudiantes. También se persigue que los estudiantes comprendan el profundo impacto del arte y la cultura visual en la creación de la identidad de cada individuo. En el texto explicativo se mencionan los innumerables tipos de producciones plásticas, visuales y audiovisuales contemporáneas, caracterizadas por la multitud de soportes y formatos que permiten las tecnologías. Se señala también la necesidad de estudiar manifestaciones de épocas anteriores, conectándolas con las actuales. Y precisa que (2022, p. 66):

... se debe incorporar la perspectiva de género, con énfasis en el estudio de producciones artísticas ejecutadas por mujeres, así como de su representación en el arte. Finalmente, el acercamiento a diferentes manifestaciones construirá una mirada respetuosa hacia la creación artística en general y sus manifestaciones plásticas, visuales y audiovisuales en particular.

La cuarta competencia plantea la apreciación de la diversidad de técnicas y lenguajes artísticos como fuente de riqueza de las producciones artísticas. Se debe familiarizar al alumnado con multitud de manifestaciones culturales y artísticas para que aprenda a identificar «los medios de producción y diseño de imágenes y productos culturales y artísticos, así como los distintos resultados que proporcionan» (2022, p. 67). Conocer la

multitud de opciones disponibles permitirá a los estudiantes seleccionar las más convenientes en sus propias creaciones. Al mismo tiempo, se deben dar a conocer las herramientas que permiten manipular, editar y postproducir estas imágenes. El conocimiento profundo de estas técnicas y sus resultados ayudará a establecer un vínculo entre los productos y las intencionalidades de sus creadores. Siendo todo esto necesario para analizar de forma contextualizada las manifestaciones artísticas y culturales.

La quinta competencia, complementaria a la anterior, se dedica a la creación artística individual o colectiva, es decir, al desarrollo de habilidades comunicativas y reflexivas. Para poder expresar su visión del mundo, sus sentimientos y sus ideas deberán, no solo desarrollar la introspección, sino conocer los materiales, las técnicas y las herramientas para seleccionar las que mejor se ajusten a su proyecto. Esto fomenta la autoconfianza y la autorreflexión del alumnado al mismo tiempo que favorece el desarrollo de una visión crítica sobre las producciones propias y ajenas.

La sexta competencia es una de las más relevantes para la presente investigación pues se centra en la apropiación de las referencias artísticas y culturales de su entorno con el objetivo de desarrollar su identidad social, cultural y personal. Se hace necesario, por tanto, que el alumnado se aproxime con una visión crítica a las producciones culturales y artísticas que le rodean y que lo haga profundizando en las singularidades, atendiendo al contexto de creación de las obras y respetando otras identidades. Esto no solo permite aprendizajes que enriquecen sus propias creaciones, sino que (2022, p. 67):

El conocimiento crítico de distintos referentes artísticos y culturales modela su identidad, ayudándolo a insertarse en la sociedad de su tiempo y a comprenderla mejor.

A la hora de evaluar el desarrollo de esta competencia, se propone como criterio la capacidad del alumnado para «explicar su pertenencia a un contexto cultural concreto», a partir de las características de las manifestaciones artísticas de su entorno, así como la aplicación creativa de «referencias culturales y artísticas del entorno en la elaboración de producciones propias», lo cual implica necesariamente un conocimiento profundo de las mismas (2022, p. 69).

La séptima competencia, en línea con la quinta, hace hincapié en la importancia de que los estudiantes conozcan los lenguajes artísticos (sus técnicas, recursos y convenciones) y las posibilidades de los medios tecnológicos para poder emplearlos en

sus proyectos creativos. Abunda en la idea de que el alumnado debe ser capaz de identificar y clasificar tanto los lenguajes artísticos tradicionales como los más recientes. Y, una vez más, se propone que experimenten con estas técnicas desde el rol de productores y no únicamente como receptores, destacando los medios digitales por su enorme presencia en la sociedad actual. De hecho, se debe profundizar en el funcionamiento de estos medios, a menudo superficial, y en sus posibilidades expresivas para finalmente elaborar un proyecto artístico contemporáneo.

La octava competencia específica se dirige al conocimiento de los diversos públicos destinatarios, ya que se entiende que las manifestaciones artísticas y culturales alcanzan su potencialidad cuando llegan a sus receptores. Los estudiantes deben elaborar producciones artísticas tomando en cuenta el público al que se dirigen, las pautas establecidas y su intencionalidad, para después poner en juego sus capacidades expresivas.

Como hemos ido observando, estas competencias destacan el conocimiento de múltiples manifestaciones culturales y artísticas, tanto contemporáneas como de otras épocas y originales tanto del entorno de los estudiantes como de otras culturas. Es decir, se busca expandir los referentes que se estudian con el objetivo de enriquecer la mirada, ensanchar horizontes, ampliar el imaginario, fomentar el respeto y, por supuesto, conocer las múltiples técnicas, herramientas y lenguajes que forman parte de la cultura visual y sus posibilidades expresivas. Es decir, no se pretende realizar un estudio meramente formal, sino también profundizar en un análisis crítico del contexto de creación y de observación de estas obras que tenga en cuenta, entre otras, la perspectiva de género.

Como hemos explicado con anterioridad, uno de los conceptos que introduce la LOMLOE es el de saberes básicos, que en el caso de Educación Plástica, Visual y Audiovisual se organizan en cuatro bloques (2022):

- A. Patrimonio artístico y cultural
- B. Elementos formales de la imagen y del lenguaje visual. La expresión gráfica
- C. Expresión artística y gráfico-plástica: técnicas y procedimientos
- D. Imagen y comunicación visual y audiovisual

Cabe destacar que el primer bloque propone el conocimiento de los géneros artísticos y el estudio formal y contextualizado de las «manifestaciones culturales y artísticas más importantes, incluidas las contemporáneas y las pertenecientes al patrimonio local», así como del patrimonio arquitectónico (2022, p. 69).

El segundo bloque se dedica al estudio de los elementos configuradores de la imagen, del lenguaje visual y de la expresión gráfica: punto, línea, plano, forma, color, textura, etc. Si bien, como hemos comentado en numerosas ocasiones, es habitual que esto se lleve a cabo a partir del análisis de multitud de obras y artistas, no se menciona este aspecto en el listado de saberes básicos.

Por el contrario, en el tercer bloque sí que se especifica la necesidad de estudiar el uso en el arte de las técnicas básicas de expresión gráfico-plástica en dos y tres dimensiones. Es decir, no se pone el foco únicamente en el conocimiento de las técnicas sino también en conocer sus aplicaciones en producciones artísticas.

El cuarto bloque menciona la lectura y análisis de imágenes visuales y audiovisuales, así como el estudio de los contextos y funciones de las imágenes. Se especifican diferentes medios, como el cine, la fotografía, el cómic, la animación, los formatos digitales, pero no se precisa nada más sobre estos objetos de estudio.

Proyecto

Los centros educativos pueden ofertar en 3º ESO y en 4 ESO la materia optativa de Proyecto, aunque los estudiantes únicamente pueden cursarla una vez en la etapa. No incorporamos aquí información sobre ella ya que son precisamente aquellos los encargados de redactar la propuesta curricular para su posterior aprobación. Por ello, entendemos que habrá tantos desarrollos curriculares como centros educativos que oferten dichas materias (Orden 1736/2023, de 19 de mayo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se establecen los catálogos de materias optativas que los centros podrán incorporar a su oferta educativa en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato en la Comunidad de Madrid. 2023).

Expresión Artística

Sí vamos a analizar el currículo propuesto para la asignatura de Expresión Artística, que puede cursarse en 4º ESO, enfocada mayoritariamente en el desarrollo creativo del alumnado. Se busca que los estudiantes experimenten con multitud de técnicas y materiales, desde los tradicionales a los más recientes, incluidos los medios tecnológicos. En la introducción de esta asignatura se precisa que esta exploración debe tener en cuenta los intereses de los estudiantes, así como sus referentes culturales.

A continuación, pasamos a analizar las competencias específicas de la asignatura. En esta ocasión no creemos necesario destacar ninguno de los criterios de evaluación ya que recogen perfectamente lo propuesto en las competencias sin aportar ninguna información relevante para la presente investigación.

La primera competencia específica es la única dedicada a la observación, el análisis crítico, la reflexión, la educación de la mirada y la formación del imaginario (2022, p. 77):

1. Analizar manifestaciones artísticas, contextualizándolas, describiendo sus aspectos esenciales y valorando el proceso de creación y el resultado final, para educar la mirada, alimentar el imaginario, reforzar la confianza y ampliar las posibilidades de disfrute del patrimonio cultural y artístico.

Esta competencia, que concibe al alumnado como receptor de cultura visual en todas sus formas, se centra en la educación estética de los estudiantes. Para ello, tal como se explica en el texto, es necesario abordar la diversidad y la riqueza de las manifestaciones culturales y artísticas, observando su complejidad y valorándolas como productos de una sociedad concreta. De hecho, se especifica que «además de acudir a los diferentes géneros y estilos que forman parte del canon occidental, conviene prestar atención a producciones de otras culturas y también a aquellas que conforman los imaginarios del alumnado» (2022, p. 77), abarcando el estudio de la historia de la cultura y el arte como un continuo que llega hasta nuestros días. Todo ello incorporando la perspectiva de género, revisitando el papel de la mujer en las artes. Este estudio contribuye al enriquecimiento cultural y artístico de los estudiantes que, de esta manera, pueden acceder a referentes que no habrían conocido en otros ámbitos. Al mismo tiempo, fomenta una mirada crítica y una actitud reflexiva hacia la producción artística.

El resto de las competencias se enfocan en el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas del alumnado, que deberá hacer uso de distintos lenguajes, soportes, herramientas y medios para elaborar sus creaciones. La segunda competencia se centra en las técnicas gráfico-plásticas, mientras que la tercera lo hace en las técnicas visuales y audiovisuales. Los estudiantes deberán explorar la multitud de opciones disponibles, tanto tradicionales como recientes, y conocer sus posibilidades para después seleccionar las más adecuadas en cada ocasión.

La cuarta competencia específica es casi idéntica a la octava competencia de EPVA, que propone el desarrollo de procesos creativos que culminen en la elaboración de producciones artísticas y hace hincapié en la importancia de comprender las características de los diversos públicos susceptibles de recibirlas para adaptarse a ellas. La principal diferencia reside en que, en el desarrollo curricular de Expresión Artística, se fomenta la difusión de estas producciones con el objetivo de identificar oportunidades de desarrollo artístico y que el propio cuerpo aparece mencionado como medio, soporte o lenguaje.

Los saberes básicos, en esta asignatura, se agrupan en dos bloques (2022):

- A. Técnicas gráfico-plásticas
- B. Fotografía, lenguaje visual, audiovisual y multimedia

En relación con nuestra investigación, cabe destacar el estudio del contexto histórico y las posibilidades creativas de las técnicas mixtas y alternativas que introducen las vanguardias artísticas. Si bien podría parecer que este contenido no está especialmente alineado con el enfoque posmoderno que hemos explicado anteriormente, la redacción del resto de la normativa nos lleva a pensar que sí lo está. En ella se habla de perspectiva de género, de realidad multicultural o de pensamiento crítico, de identidad social e individual, entre otros aspectos que nos inducen a pensar que este estudio de las vanguardias trascenderá el análisis formal para adentrarse en aspectos más profundos, y que lo hará con un espíritu crítico que tendrá en cuenta las causas y las consecuencias de estos movimientos artísticos y culturales.

Se mencionan también las técnicas de estampación, la pintura mural, el grafiti, las técnicas de dibujo y pintura, las gráfico-plásticas, el arte del reciclaje, la conexión entre arte y naturaleza, etc. Esto amplía el catálogo de medios, formatos y soportes que se estudian y con los que se experimenta. Pero no se trata de una cuestión meramente técnica o formal, sino que se pretende observar el uso de estas mismas «en diferentes manifestaciones artísticas y en el ámbito del diseño» (p. 80).

En el segundo bloque se mencionan la fotografía analógica y digital, los fotogramas y otros procesos fotosensibles, el lenguaje audiovisual, la publicidad, la animación, el videoarte y cuatro de las principales ramas en las que se organiza el diseño.

A pesar de que en algunos de los saberes básicos se habla de cuestiones tan importantes como la autorreflexión y la evaluación colectiva o el sexismo, los estereotipos y la sociedad de consumo, lo cierto es que los contenidos de la asignatura, una vez más, se constituyen principalmente como un listado de técnicas, materiales y lenguajes artísticos.

5.2. Normativa vigente en la Comunidad Autónoma de Madrid

Aunque ya explicamos la organización de la etapa de ESO en la Comunidad de Madrid en el subapartado dedicado a la LOMLOE, cabe recordar las asignaturas del departamento de Dibujo que se imparten, así como su tipología y su horario semanal. De acuerdo con la ley vigente, la totalidad del alumnado de 1º ESO y 2º ESO cursa obligatoriamente Educación Plástica, Visual y Audiovisual durante dos horas semanales en cada nivel. El alumnado de 4º ESO puede elegir Expresión Artística como una de las tres materias de opción, si su centro la oferta. La carga lectiva de esta materia es de tres horas semanales. Además, los centros pueden ofertar la materia optativa de Proyecto en la creación audiovisual y plástica en 3º y 4º ESO. El alumnado que la escoja, que sólo podrá cursarla en uno de los dos niveles, tendrá dos horas lectivas de esta materia a la semana.

A partir de las competencias específicas y los saberes básicos establecidos por el Gobierno, las comunidades autónomas deben elaborar los desarrollos curriculares de las materias. En Madrid, esta información está recogida en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. A continuación, vamos a analizar la información contenida en este documento, siempre que difiera o amplíe lo que ya se ha explicado en el desarrollo curricular de la LOMLOE y que, además, sea pertinente para nuestra investigación.

5.2.1. Educación Plástica Visual y Audiovisual

La introducción de la materia difiere en su redacción de la que encontramos en la ley, publicada en el BOE. La descripción de la materia para la Comunidad de Madrid comienza reutilizando el primer párrafo de la introducción de la materia de la ley anterior, es decir, la LOMCE (Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 2015). Continúa con un breve resumen de la introducción que se realiza en el BOE de la LOMLOE, después explica los bloques en los que se dividen los contenidos de la materia y finaliza con esta conclusión (2022, p. 478):

En definitiva, la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual perseguirá que el alumno identifique y sitúe en el tiempo determinadas propuestas artísticas, analizadas con criterios plásticos y vocabulario

específico, teniendo en cuenta los elementos formales de la imagen visual y audiovisual, los tipos de imágenes, las intencionalidades comunicativas de las imágenes o los tipos de producciones artísticas. Asimismo, deberá adquirir las técnicas a través de la experimentación y el uso de materiales y útiles propios de la plástica o del trabajo en el medio audiovisual, o conocer diferentes técnicas artísticas. Se buscará que el alumno adopte una postura abierta y favorable, perseverancia, curiosidad, interés y respeto. Se tenderá a que alcance una base cultural, que permita valorar y respetar: obras de arte, artistas, diferentes tendencias y movimientos artísticos, patrimonio cultural y artístico; tanto a lo largo de la historia como el más propio y cercano. Por último, el alumno deberá saber expresar y analizar su práctica artística y la de los demás.

Podemos observar tres finalidades principales: analítica, técnica y de apreciación cultural. Cuando se plantea la creación artística por parte del alumnado, no se hace con el objetivo de expresar emociones y sentimientos o de transmitir mensajes, sino más bien como medio para dominar aspectos técnicos relacionados con los materiales plásticos y los lenguajes visuales. Se hace hincapié en los procesos de identificación y análisis de obras de arte, centrados en cuestiones formales, sin un estudio crítico de su contexto. De nuevo, se puede entrever el concepto de la educación artística para la convivencia pacífica entre culturas a través del conocimiento y la valoración de la totalidad de las producciones artísticas y culturales de distintas épocas, incluyendo las contemporáneas. Si bien se reconoce la importancia de interesarse y respetar a los creadores y a sus creaciones, así como a los distintos estilos, no hay una mención explícita a la diversidad cultural ni al concepto expandido de artista. El texto concluye de esta manera:

Los aportes teóricos y los conocimientos culturales serán introducidos por el profesorado en relación con las preguntas que plantee la práctica. Permitiendo así adquirir métodos y puntos de referencia en el espacio y el tiempo para captar y explicitar la naturaleza, el sentido, el contexto y el alcance de las obras y de los procesos artísticos estudiados. (p. 478)

En este último párrafo de la introducción se precisa que, para llevar a cabo el análisis contextualizado de diversas obras de arte, así como fomentar su apreciación y desarrollar actitudes de respeto, es necesario que los docentes introduzcan

conocimientos sobre relaciones entre obras, periodos o artistas, y que aporten información sobre los contextos de las manifestaciones artísticas estudiadas.

A continuación, veremos cómo se concreta esta declaración de intenciones en los contenidos y los criterios de evaluación.

En la normativa de la Comunidad de Madrid, las competencias específicas se enuncian de una manera ligeramente distinta a las de la ley, que encontrábamos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (2022). Estas diferencias son únicamente matices en la redacción, no en su significado, por lo que no consideramos necesario reseñarlas.

Las principales aportaciones por parte de la legislación autonómica las encontramos en un mayor desarrollo y concreción de los criterios de evaluación y en el establecimiento de los contenidos de la materia a partir de los saberes básicos, que además se distribuyen entre 1º ESO y 2º ESO (Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. 2022).

En este documento, los criterios de evaluación se organizan por competencias específicas y miden, no solo el nivel de consecución de estas, sino también la adquisición de los contenidos de cada curso. A continuación, destacamos los aspectos más relevantes para nuestra investigación de los criterios de evaluación que la Comunidad establece para el primer curso de la ESO.

Para evaluar el desarrollo de la primera competencia se redactan cuatro criterios, que se acotan, en este curso, a las manifestaciones artísticas comprendidas entre el Paleolítico y el Renacimiento. Estos criterios se centran en la búsqueda de información sobre el contexto social e histórico, la identificación de los fines y las funciones que cumplen estas manifestaciones artísticas, así como su apreciación y respeto. Se plantea la realización de análisis guiados que permitan que el alumnado adquiriera las habilidades mencionadas.

En el caso de la segunda, son cinco los criterios que se evalúan. A efectos de esta investigación, cabe destacar el primero, que se dedica a la descripción de producciones artísticas propias y ajenas, al desarrollo de la mirada estética y al respeto hacia la diversidad artística y cultural.

Se evalúan dos criterios en relación con la tercera competencia específica. El primero de ellos, cuya redacción sería idéntica a la publicada en el BOE si no se hubiera eliminado la perspectiva de género, consiste en «seleccionar y describir propuestas plásticas, visuales y audiovisuales de diversos tipos y épocas, analizándolas con curiosidad y respeto, e incorporándolas a su cultura personal y su imaginario propio» (2022, p. 483). Una vez más la diversidad de las manifestaciones artísticas se explicita desde el punto de vista temporal y técnico. En este último aspecto abundan la mayoría de los ocho criterios que evalúan la cuarta competencia específica, centrados en los lenguajes y las técnicas plásticas, visuales y audiovisuales.

Las competencias quinta y séptima se enfocan en mayor medida en las capacidades creativas y expresivas, por lo que no mencionamos ninguno de los criterios que se emplean para evaluarlas.

Sí creemos necesario destacar el primero de los dos criterios de evaluación de la sexta competencia que consiste en «explicar su pertenencia a un contexto cultural concreto, a través del análisis de los aspectos formales y de los factores sociales que determinan diversas producciones culturales y artísticas actuales» (p. 483), ya que conecta necesariamente con las producciones contemporáneas y requiere reflexionar acerca de la propia cultura, con todo lo que esto implica. Se insiste, una vez más, en la necesidad de incorporar al aula de educación artística las producciones plásticas, visuales y audiovisuales del momento para ser analizadas de forma crítica, atendiendo a diferentes aspectos. Si bien solo se mencionan los sociales, culturales y formales, la lectura global del texto completo nos permite entender que se habla también de los factores políticos, históricos y técnicos, entre otros.

Por último, para evaluar la octava competencia, se redactan únicamente dos criterios, mientras que en el BOE figuran tres. El primero de ellos profundiza en la necesidad de identificar las funciones del arte, así como su utilidad e impacto en la sociedad. Para poder hacer esto es necesario llevar a cabo un estudio de una selección de creaciones al mismo tiempo que de su contexto, lo que podría suponer una gran oportunidad para abordar cuestiones sociales, políticas, estilísticas, etc.

Es momento de observar los criterios de evaluación que la Comunidad de Madrid establece para el segundo curso de ESO, siempre que supongan una diferencia notable con respecto a los de primero y sean relevantes para la presente investigación.

Como ocurría en el curso anterior, los criterios que evalúan el desarrollo de la primera competencia específica insisten en la identificación de las características y el

reconocimiento del contexto social e histórico de obras artísticas. La principal diferencia reside en el marco temporal, que para segundo comprende desde la Edad Moderna hasta la actualidad. Una vez más, la segunda competencia se desgrana en cinco criterios, que continúan en la línea de los de 1º ESO.

La tercera competencia específica se evalúa mediante cuatro criterios, de entre los que cabe destacar el primero, que propone el análisis de diversas manifestaciones expresivas y la ampliación de la cultura visual y artística del alumnado, y el cuarto, que se centra en la capacidad de apreciación del arte y de argumentar opiniones desde el respeto.

Son cuatro los criterios que se aplican en 2º ESO para evaluar la cuarta competencia específica. Destacamos el primero: «reconocer los rasgos particulares de diversas técnicas y lenguaje *[sic]* artísticos, así como sus distintos procesos y resultados en función de los contextos sociales, históricos, geográficos y tecnológicos, buscando y analizando la información con interés y eficacia» (2022, p. 485), en tanto que observamos una mayor profundidad en este análisis, además de una mayor concreción de la definición de contexto, que abarca también aspectos tecnológicos y geográficos. Asimismo, el cuarto criterio trasciende la identificación de los rasgos que caracterizan a los diferentes lenguajes expresivos para también reconocer conexiones entre manifestaciones culturales o artísticas y para enriquecer sus propias creaciones.

El segundo de los dos criterios con los que se evalúa la sexta competencia supone un avance con respecto al curso anterior, ya que los estudiantes deben incorporar referencias artísticas y culturales de su entorno a sus creaciones artísticas. Esto implica necesariamente el conocimiento y la apropiación de estas producciones, que serán recontextualizadas por el alumnado en sus obras con el objetivo de expresar su visión personal.

De nuevo, las competencias quinta y séptima se dedican a la creación plástica, visual y audiovisual. Su enfoque expresionista, experimental y técnico hace que no sean reseñables para nuestra investigación. Lo mismo ocurre con los criterios que evalúan la octava competencia: aunque son diferentes a los que encontramos en el curso anterior, estos cambios no son relevantes para nuestro fin y, por tanto, no los mencionamos.

Como sabemos, los contenidos de la asignatura se agrupan en cuatro bloques. A partir de la información contenida en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la Comunidad de Madrid establece contenidos para 1º ESO y 2º ESO. Esta

información también se publica en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Para el propósito del presente trabajo de investigación, cabe destacar algunos aspectos del bloque primero, dedicado al análisis y la apreciación estética del patrimonio. Tal como se explica en la introducción de la materia, se pretende llevar a cabo una aproximación a los diferentes géneros artísticos durante distintos periodos de la historia del arte (2022, p. 478):

Sin necesidad de realizar un recorrido exhaustivo, se subrayarán los principales rasgos que caracterizan la expresión artística en los diferentes periodos de la historia a través de ejemplos de las obras y artistas más representativos, con indicación de su contexto social, como factor determinante para entender la obra artística.

A la hora de elaborar los contenidos de cada curso, en 1º ESO se estudian los aspectos contextuales y formales de manifestaciones comprendidas entre el Paleolítico y el Renacimiento, así como la presencia de la geometría en el entorno y en el arte. Por su parte, en 2º ESO, se estudian los contextos y características formales de producciones realizadas desde la Edad Moderna hasta nuestros días, incluyendo las contemporáneas y las locales, así como el patrimonio arquitectónico.

El segundo bloque de contenidos se centra en aspectos formales del lenguaje visual y gráfico, como la composición, el color, la textura, entre otros, y su uso con finalidad expresiva o comunicativa. Resulta evidente que para poder ilustrar todos estos conceptos serán necesarios, una vez más, ejemplos de referencia. De nuevo, la selección última de los referentes quedará en manos del cuerpo docente, que, a menudo se servirá de recursos creados por editoriales, en su mayoría, por museos y por centros de arte, en el menor de los casos, y por otros docentes que comparten sus recursos.

Esto ocurre también en el tercer bloque, centrado en las técnicas, procedimientos y materiales de expresión. Entre otros contenidos, en 1º ESO se estudian las técnicas bidimensionales de expresión gráfico-plástica, reservando para 2º ESO las técnicas tridimensionales. En ambos casos, esto incluye «su uso en el arte y sus características expresivas», por lo que será necesario observar y analizar obras de arte y manifestaciones culturales que utilicen estos procedimientos y técnicas.

El cuarto bloque se centra en la comunicación visual y audiovisual, por lo que propone el estudio de imágenes fijas en 1º ESO y en 2ºESO, donde se abordarán también las imágenes en movimiento. Los contenidos se centran en la necesidad de identificar las características y los elementos de estos lenguajes, así como las funciones que desempeñan las imágenes y sus contextos. Esto incluye el estudio del cómic, la fotografía, el cine, la animación y los formatos digitales, aunque no se proporciona ninguna directriz sobre obras o creadores.

5.2.2. Expresión Artística

La materia de Expresión Artística aparece con la última reforma educativa, la actual LOMLOE. Se trata de una materia de opción para el alumnado de 4º ESO, por lo que únicamente la cursarán aquellos estudiantes que escojan la opción artística (quienes deberán cursar también Música), o aquellos estudiantes que la escojan como tercera materia de opción. Su carácter optativo implica necesariamente que será cursada por un porcentaje menor de estudiantes que Educación Plástica, Visual y Audiovisual. De acuerdo con el calendario de implantación de la ley, el curso 2023/24 es el primero en el que se imparte esta materia por lo que todavía no se dispone de datos sobre el porcentaje de matriculación.

En la introducción de esta materia se presentan los tres bloques de contenidos en los que se estructura y se establece como objetivo primordial favorecer la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes «con la finalidad de impulsar el atrevimiento de mirar, actuar y hacer de otra manera, estimulando una conducta creativa que parta de recursos propios y referentes culturales y artísticos, implicándolo emocionalmente en el arte» (2022, p. 488). Por tanto, parece que esta materia se centra más en desarrollar el rol de emisor que el de receptor. Sin embargo, a diferencia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, incluye en su desarrollo curricular algunos referentes artísticos a estudiar.

La Comunidad de Madrid introduce leves cambios en el desarrollo de cada una de las competencias específicas, en su mayoría, para resumir las planteadas en la ley. Y prácticamente mantiene los criterios de evaluación establecidos, con muy ligeros cambios en la redacción de algunos de ellos. Cabe destacar los destinados a evaluar la primera competencia específica, pues son los que más directamente podemos relacionar con el contenido de la presente investigación (2022, p. 490):

1.1. Analizar manifestaciones artísticas de diferentes épocas y culturas contextualizándolas, describiendo sus aspectos esenciales, valorando el

proceso de creación del resultado final, y evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en su recepción.

1.2. Valorar críticamente los hábitos, los gustos y los referentes artísticos de diferentes épocas y culturas, reflexionando sobre su evolución y sobre su relación con los del presente.

Nos llama la atención que se proponga el estudio de obras de arte procedentes de distintas culturas, además de periodos de la historia del arte, y que se destaque la importancia de conocer el contexto. Asimismo, se propone el estudio de la estética, entendiendo que es una manifestación cultural cambiante.

Los contenidos de la materia se organizan en los siguientes tres bloques:

- A. Técnicas gráfico-plásticas
- B. Diseño y publicidad
- C. Fotografía, lenguaje audiovisual y multimedia

En el primero de ellos, además de proponer el aprendizaje utilitarista de diferentes técnicas y materiales, se hace hincapié en estudiar sus aplicaciones en el arte. Más allá de las menciones a técnicas o medios de expresión, como el grabado, la ilustración, las técnicas mixtas o el grafiti o de mencionar estilos y movimientos, como las vanguardias artísticas, se especifican algunos referentes artísticos que deben abordarse. Estos son: Durero, Mantegna y Rembrandt; Piranesi y Goya; Toulouse-Lautrec, Matisse, Picasso y Joan Miró; Diego Rivera, Keith Haring, Jean Michel Basquiat y Banksy.

Si bien los criterios 1.1. y 1.2. que acabamos de analizar parecían abrir las puertas al estudio de producciones artísticas y culturales procedentes de cualquier momento y lugar que nos llevarían a expandir el concepto de artista, esta idea se esfuma al ver la selección de referentes propuestos. Todos ellos son occidentales, la mayor parte de los cuales son europeos, aunque también hay artistas de origen norteamericano. Además, son todos hombres, en su mayoría blancos y heterosexuales. Trabajan principalmente de forma individual, no como parte de colectivos artísticos, y todos, a excepción de Banksy, pertenecen al pasado. Es cierto que, cuando se mencionan estos artistas, se añade la coletilla «entre otros» en dos ocasiones, por lo que la selección de artistas no tiene por qué verse limitada por los que aparecen explícitamente en el currículo. También es cierto, a nuestro entender, que este listado resulta contradictorio con el discurso que se deduce de otros aspectos del desarrollo curricular y, sobre todo, con el carácter de esta

ley, que pretende, por ejemplo, desarrollar el pensamiento crítico y aplicar la perspectiva de género. Sin embargo, a la hora de concretar objetos de estudio, la selección de nombres no diverge en absoluto del macrorrelato moderno del arte occidental, salvo excepciones más recientes, aunque también se trata de nombres archiconocidos en el panorama del arte contemporáneo.

Además, uno de los contenidos dice, textualmente, «ejemplos de aplicación de técnicas gráfico-plásticas en diferentes manifestaciones artísticas y en el ámbito del diseño» (2022, p. 491). Por tanto, como en todos los bloques de contenidos de Educación Plástica y Visual y en los dos bloques de contenidos restantes de Expresión Artística, serán necesarios ejemplos para ilustrar conceptos formales que seleccionarán los agentes educativos con capacidad de decisión. Estos son, principalmente, los docentes y las editoriales.

Resultaría impreciso analizar una evolución del desarrollo curricular de esta materia en tanto que es nueva. Cuenta con algunos aspectos en común con la optativa de 4º ESO que planteaba la LOMCE, Educación Plástica Visual y Audiovisual, especialmente en lo relativo al análisis de obras de arte o a los contenidos como técnicas gráfico-plásticas, fundamentos del diseño y lenguaje audiovisual y multimedia. Sin embargo, en el desarrollo curricular de aquella asignatura no se mencionaban artistas concretos ni tampoco existía una especial atención a los diferentes contextos de origen de las referencias más allá de proponer un «análisis y lectura de imágenes de diferentes períodos artísticos» (Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 2015p. 232). En los criterios de evaluación se mencionaba la importancia de la apreciación de distintos estilos artísticos, así como la valoración del patrimonio cultural y artístico. De hecho, el estándar de aprendizaje 5.2. se dedica al análisis y la lectura de obras artísticas, que el estudiante, además, debía situar en el periodo correspondiente.

5.3. Análisis comparativo entre el currículo de Historia del Arte en la LOMCE y en la LOMLOE

Como hemos observado en los desarrollos curriculares de todas las normativas estudiadas, no es habitual que se propongan referentes culturales concretos en los

contenidos de las materias de ESO. Aunque es frecuente que se mencionen multitud de medios de manera explícita (cómic, cine, fotografía, diseño, publicidad) y se especifique que deben estudiarse producciones de diferentes momentos históricos, solo de vez en cuando se tienen en cuenta otros factores, como la diversidad cultural, las creaciones locales o los productos que forman parte del entorno del alumnado.

Sin embargo, en las asignaturas de Bachillerato, los desarrollos curriculares tienen un nivel de concreción muchísimo mayor, llegando a listar los artistas, e incluso las obras, a estudiar. Es por esto por lo que, momentáneamente, ampliamos nuestro ámbito de estudio a esta segunda etapa, no obligatoria, de la Educación Secundaria.

Escogemos la asignatura de Historia del Arte, de segundo de Bachillerato, por ser una materia que aparece en ambas normativas, a diferencia de Fundamentos del Arte I y

Especialidades	Materias del Bachillerato
Administración de empresas.	Empresa y Diseño de Modelos de Negocio.
Alemán.	Lengua Extranjera I y II (Alemán). Segunda Lengua Extranjera I y II (Alemán).
Biología y geología.	Biología. Biología, Geología y Ciencias Ambientales. Ciencias Generales. Geología y Ciencias Ambientales.
Dibujo.	Cultura Audiovisual. Dibujo Artístico I y II. Dibujo Técnico I y II. Dibujo Técnico Aplicado a las Artes Plásticas y al Diseño I y II. Diseño. Fundamentos Artísticos. Historia del Arte. Movimientos Culturales y Artísticos. Proyectos Artísticos. Técnicas de Expresión Gráfico-plástica. Volumen.

Figura 31. Materias del Bachillerato con docencia asignada a la especialidad de dibujo. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-9553>

Fundamentos del Arte II, por ejemplo, que fueron introducidas por la LOMCE; pero en la LOMLOE desaparecen, manteniendo únicamente la materia de Fundamentos Artísticos en el último curso de la etapa. Además, es una materia impartida por la especialidad docente de dibujo, como se indica en el Anexo II del Real Decreto 286/2023, de 18 de abril, por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de distintos cuerpos de funcionarios docentes, y se modifican diversas normas relativas al profesorado de enseñanzas no universitarias (2023).

La materia de Historia del Arte es, tanto en la LOMLOE como en la LOMCE, una materia de opción de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, con la misma carga horaria semanal, por lo que la comparación entre ellas resulta más justa. También podrían cursarla como materia específica los estudiantes de la modalidad General y

como optativa los estudiantes de otras modalidades. Por todo esto, se trata de una opción mayoritaria teniendo en cuenta la enorme cantidad de estudiantes que cursan esta modalidad de Bachillerato. De acuerdo con el Anuario Estadístico de la Comunidad de Madrid 1985-2023, en el curso 2020/2021, el último que aparece registrado, un 5,251% de los estudiantes matriculados en segundo de Bachillerato cursan la modalidad de Artes, mientras que un 47,284% están matriculados en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

	2018-19		2019-20		2020-21	
Estudiantes 2º Bachillerato	51.055		52.440		53.193	
Artes	2.576	5,046%	2.719	5,185%	2.793	5,251%
Humanidades y Ciencias Sociales	24.295	47,586%	24.887	47,458%	25.152	47,284%
Ciencias	24.184	47,369%	24.834	47,357%	25.248	47,465%

Tabla 10. Cantidad de estudiantes que cursan estudios de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Madrid, por modalidad. Elaboración propia a partir de:

<http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/general/anuario/ianucap05.htm>

A pesar de que se observa un crecimiento del número de estudiantes que eligen Artes desde el curso 2010/2011, proporcionalmente muy superior al crecimiento del total de estudiantes que cursan bachillerato, la modalidad artística sigue siendo una opción minoritaria. Por tanto, entendemos que, en el contexto de esta tesis, es más conveniente asomarnos brevemente a la etapa de bachillerato a través del desarrollo curricular de Historia del Arte.

Consideramos importante precisar la documentación que estamos contrastando, ya que, a primera vista, podría parecer una comparación entre legislación estatal de una ley y autonómica de otra. En el caso de la LOMCE, la Comunidad de Madrid decide no efectuar ninguna modificación sobre los desarrollos curriculares estatales de las asignaturas específicas que habían sido publicados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2015). Sobre esto informa el apartado c del artículo 9 del Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato (2015). Es decir, el currículo de Historia del Arte durante la aplicación de la LOMCE es el mismo a nivel estatal que en la Comunidad de Madrid. Por otro lado, en el marco de la LOMLOE, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, establece los saberes básicos de la asignatura en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (2022). En ellos no se precisa ningún referente artístico, sino que se

presentan los principales conceptos a estudiar organizados por bloques. Algunos de estos conceptos tienen un carácter marcadamente posmoderno, como las referencias a la complejidad de interpretar el arte, el estudio contextualizado de las obras, el uso del arte como instrumento de dominación y control, el papel de las creaciones artísticas como medio de transformación y crítica sociocultural, el estudio crítico de la representación femenina en la historia del arte o la lucha por la visibilidad de las mujeres artistas. Sin embargo, no se especifican artistas a estudiar. Para obtener esta información, es necesario acudir a la legislación autonómica.

Como ya comentamos al hablar de los microrrelatos, en el apartado 4.2.1.3, se proponía una selección de 125 artistas de diferentes periodos históricos. Todos ellos son hombres occidentales (europeos y norteamericanos) y blancos. No había cabida para otros conceptos de artista, para otros relatos, para otras culturas.

La LOMLOE, por su parte, vuelve a plantear que, debido a la naturaleza finita de la materia, es necesario limitar un conjunto de contenidos. Tal como se explica en la introducción del desarrollo curricular de Historia del Arte para la Comunidad de Madrid, estos referentes serán elegidos atendiendo a criterios de representatividad, trascendencia y rupturismo:

... Además, para que ese abordaje sea abarcable en el tiempo fijado, es necesario limitar los contenidos haciendo una selección de autores, obras y movimientos, habiendo elegido aquellos que representan con más claridad las características estéticas del estilo, así como los que han tenido mayor trascendencia en estilos posteriores, o han supuesto una ruptura más profunda con los cánones del momento. El estudiante debe ser consciente de esa limitación y de la existencia de otros lenguajes, artistas y entornos culturales.

(Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato. 2022, p. 201)

Sin embargo, hace hincapié en que el alumnado sea consciente de que los ejemplos concretos que estudian son tan solo una parte que trata de representar un todo. A partir del estudio de esta selección de artistas y obras de arte, se ilustran y analizan las características principales de los diferentes estilos y movimientos, partiendo del contexto cultural e histórico de cada uno de ellos.

Se establece un estudio formal, sociológico e iconológico de las obras de 157 artistas. En esta ocasión, el concepto de artista que se deduce de esta norma es más extenso que el que se connotaba en la legislación anterior. La LOMLOE incorpora, aunque todavía de manera insuficiente, algunos criterios de diversidad relacionados con el género, la cultura de origen y la contemporaneidad.

En la selección de artistas se incluye la obra de estas 22 mujeres: Sofonisba Anguissola, Artemisia Gentilleschi, Clara Peeters, Élisabeth Vigée Lebrun, Luisa Roldán, Rosa Bonheur, Camille Claudel, Berthe Morisot, Mary Cassatt, María Blanchard, Sonia Delaunay, Georgia O'Keeffe, Liubov Popova, Sophie Taeuber-Arp, Maruja Mallo, Frida Kahlo, Zaha Hadid, Judy Chicago, Louise Bourgeois, Yayoi Kusama, Ana Mendieta y Marina Abramovic.

Prácticamente la totalidad de los referentes son occidentales, a excepción de la japonesa Yayoi Kusama y la iraní Zaha Hadid.

Además de Renzo Piano, Frank Gehry, Frank Stella, Carl Andre, Joseph Kosuth y Antonio López, que ya se incluían en el currículo de la LOMCE, la selección de contenidos actual incorpora a Norman Foster, Ron Mueck, Judy Chicago, Yayoi Kusama, Bill Viola y Marina Abramovic. Por tanto, se pasa de seis a doce creadores que están vivos en el momento de la redacción de la normativa. Evidentemente, al tratarse de una asignatura de historia la mayor parte de los referentes pertenecen al pasado. Sin embargo, si tal como se indica en la descripción de la materia se quiere abarcar el arte hasta nuestros días, entonces es necesario incluir también artistas en activo.

Si bien la selección de artistas comienza a incorporar otros relatos al currículo de historia del arte, la de movimientos y estilos, por el contrario, sigue centrándose en las grandes etapas del arte occidental. Únicamente se aborda brevemente el arte islámico e hispanomusulmán y se menciona el arte virreinal hispanoamericano en el Renacimiento y el Barroco. En nuestra opinión, ambos parecen ser mirados desde un prisma eurocentrista.

Sánchez Rivera, en el capítulo «Repensar la Historia del Arte en el Bachillerato español: problemática actual y propuestas curriculares» (2022), aborda esta misma cuestión, esto es la discordancia entre el planteamiento posmoderno y feminista de la historia del arte y la redacción de su propuesta curricular para la etapa de Bachillerato. El autor explica que, la creciente crítica hacia los discursos tradicionales de las artes visuales y hacia las dinámicas de creación de conocimiento eurocéntricas y patriarcales ha dado lugar a múltiples propuestas didácticas y experiencias relacionadas con cuestiones como la

alteridad, la mirada del espectador tradicionalmente masculino o la escasa presencia de mujeres artistas en las colecciones de los museos. Sin embargo, critica que el currículo actual continúa sin abordar estos aspectos de forma explícita, a excepción de lo ya mencionado en este apartado.

5.4. Problemáticas derivadas de la legislación

Como hemos observado al revisar las normativas, las asignaturas de Educación Secundaria Obligatoria relacionadas con las artes visuales han ido perdiendo presencia en la etapa. Esta progresiva ausencia de la educación artística en ESO ha sido advertida y denunciada por multitud de autores. Muchos de ellos llegaron a agruparse en 2020 y constituir la Plataforma #EducaciónNoSinArtes, desde la que estos docentes del área de Educación Artística de distintas universidades españolas formularon diez propuestas de mejora y nueve enmiendas a la LOMLOE (2020).

Normativa	Materia	Horas semanales			
		1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO
LOGSE (1990)	Educación Plástica y Visual	2	2	2	(4)
LOCE (2002)	Educación Plástica	2	0	(2)	(3)
LOE (2006)	Educación plástica y visual	2	0	2	(4)
LOMCE (2013)	Educación Plástica, Visual y Audiovisual	2	2	0	(2)
LOMLOE (2020)	Educación Plástica, Visual y Audiovisual *Expresión Artística	2	2	0	(3)*

Tabla 11. Recuento de horas lectivas y nomenclatura establecidos por cada reforma educativa.

Como podemos observar en la Tabla 11, la entrada en vigor de la LOCE supuso una drástica reducción del número de horas semanales de Educación Plástica y Visual. Si bien las sucesivas reformas han restablecido algunas de ellas, se observa un descenso de horas lectivas y cursos en los que se imparte la materia con respecto a la LOGSE. Además, en algunos de ellos su carácter ha cambiado de obligatorio a optativo, como indican las cifras entre paréntesis. En estos casos, no solo deja de ser obligatorio que los estudiantes cursen la materia, sino que, actualmente, ni siquiera es necesario que los centros educativos la oferten.

Tal como se explica en el marco teórico, la consideración posmoderna del currículo es como un instrumento político de legitimación de los valores y las estructuras hegemónicas. El currículo educativo determina aquello que se estudia y, por tanto,

adquiere relevancia y recibe difusión, y aquello que no y, en consecuencia, permanece desconocido e invisibilizado. La organización de la etapa evidencia también el vínculo entre el poder y el saber, pues al igual que el currículo, establece una jerarquía entre asignaturas, en función de si son obligatorias e imprescindibles u optativas y prescindibles. Y basándose en su carga horaria, aquellas materias consideradas más importantes, más difíciles o instrumentales, se imparten durante más horas lectivas semanales.

La primera normativa revisada, la LOGSE (1990), ya consideraba el estudio de multitud de lenguajes, técnicas y medios artísticos, así como de producciones de distintas épocas de la historia. A medida que estudiamos normas más recientes, cada vez es más común encontrar, además, referencias a la perspectiva de género, la diversidad cultural, el patrimonio local y las manifestaciones artísticas contemporáneas.

Esto es especialmente evidente en la etapa de Bachillerato, donde se listan los artistas a estudiar. En ESO, sin embargo, esta expansión del relato de las artes visuales no es tan explícita. En las descripciones de la materia refieren la importancia de conocer el arte de distintas culturas y periodos históricos, prestando especial atención a cuestiones de género y revisando el discurso tradicional de la historia del arte. Sin embargo, estas directrices no se concretan en ninguno de los elementos curriculares, a excepción del listado que aparece en Expresión Artística que, como hemos comentado, abunda en el gran relato del arte occidental.

Como decimos, a pesar de estas declaraciones de intenciones, a la hora de redactar las competencias específicas, los criterios de evaluación y los contenidos, se vuelve a incurrir en los mismos ejemplos que forman parte del macrorrelato del arte occidental. Esos ejemplos que el corpus docente del departamento de Dibujo conoce sobradamente. De esta manera, las Administraciones educativas pierden la oportunidad de facilitar el camino al profesorado y a las editoriales mencionando ejemplos menos conocidos y más diversos. Pierden la oportunidad de sugerir microrrelatos que otorguen voz a otros géneros, otros lugares de origen, otras finalidades del arte y otras formas de crear. En lugar de facilitar el acceso a creadores menos conocidos (contemporáneos, locales, colectivos, etc.), remarcan una vez más los que vendrían a la mente de cualquier docente a la hora de preparar una situación de aprendizaje.

En este punto, cabe recordar que, en las asignaturas de educación artística, las creaciones y los creadores son contenidos en sí mismos, al mismo tiempo que son materiales didácticos para ilustrar la aplicación de otros contenidos. Por supuesto, si en

la legislación no se mencionan qué artistas o qué obras de arte se deben estudiar, mucho menos se proporciona una guía sobre cuáles pueden servir para explicar una técnica, un material o un género artístico, por ejemplo. La observación y el análisis de producciones artísticas puede resultar útil para ilustrar cualquiera de los contenidos de estas asignaturas, en cualquier curso, independientemente de la legislación vigente. Además, contribuye al desarrollo de la identidad cultural, del gusto estético o de la educación patrimonial, entre otros.

Lo que hemos buscado en estos desarrollos curriculares son las menciones expresas de referentes concretos. Entendemos que son documentos que deben resultar operativos para la comunidad educativa y, por tanto, tratan de mantener cierta brevedad. Además, en la medida en que sean ambiguos, los decisores, sean docentes, equipos directivos o editoriales, tienen libertad para escoger los referentes a trabajar.

Sin embargo, cuando estos no se nombran, el primer impulso de cualquier creador de material didáctico es utilizar los ejemplos que tiene en su *top of mind*, es decir, los primeros que le vienen a la mente. Es en este momento cuando entran en juego lo que Acaso y Megías denominan «codazos», esos recordatorios que obligan a los educadores a tener en cuenta los pequeños relatos, la diversidad cultural, la cultura visual de los estudiantes, etc (2017). Es, precisamente, entonces, cuando se deben recordar los criterios sugeridos por Hernández (2003) para seleccionar representaciones de la cultura visual que despierten interés, que inviten a pensar, que conecten con nuestras vidas o que reflejen valores presentes en distintas culturas. Sin estos «codazos», sin estos parámetros, los educadores seguramente elegirán obras de arte y artistas que ya conozcan. Salvo que decidan modificar sus costumbres, poniéndose en la incómoda situación de descartar las primeras ideas que vengan a su mente, y buscar alternativas para expandir el espectro de referentes culturales que abordan en su práctica docente.

Sin duda, para explicar el cubismo necesitamos hablar de Picasso, Gris y Braque, puede que también de Cézanne, si se quiere ahondar en su origen. Insistimos, una vez más, en que no se trata de eliminar estos referentes, sino de incluir otros, como María Blanchard o Alice Bailly. Y si lo que queremos es hablar de temas como la composición, la paleta de color o la pintura al óleo, entonces necesariamente tenemos que hacer una selección de imágenes equilibrada. Es nuestra responsabilidad como docentes elaborar una galería visual de referentes diversos.

A continuación, referimos brevemente algunas investigaciones que han analizado los currículos de las asignaturas de Educación Artística en la ESO, en relación con diferentes

cuestiones, como la influencia de las imágenes en la identidad de los estudiantes, los conceptos de diseño y el impacto de las tecnologías digitales.

En *Influencia de la cultura visual y el currículum de educación artística en la construcción de identidad de los jóvenes: un estudio de casos con estudiantes de 1º de la ESO*, Bárbara Fernández Abad (2015) concluyó que el currículo de la LOE para la asignatura de Educación plástica y visual ejercía una menor influencia en la construcción de la identidad del alumnado de 1º ESO que el currículo visual cultural, emitido por los medios de comunicación de masas y las industrias culturales infantiles y juveniles. Los productos de estas empresas, que reproducen estereotipos y perpetúan la representación de arquetipos son, de acuerdo con la autora, más capaces de conectar con los adolescentes y, por tanto, más influyentes.

Su investigación también puso de manifiesto el carácter moderno del currículo educativo, centrado en cuestiones formales, expresivas y comunicativas, mientras ignora deliberadamente otras de mayor calado. Y margina no solo el capital cultural del alumnado sino también manifestaciones posmodernas que, en opinión de la autora, podrían generar un mayor interés y una mayor vinculación con los estudiantes.

Además de evidenciar la necesidad de reconceptualizar el currículo de las asignaturas de educación artística, apuntaba la necesidad de profundizar en la formación del profesorado de estas materias, de manera que estuviesen capacitados para transmitir los contenidos del currículo aplicando enfoques coherentes con los planteamientos posmodernos.

En esto mismo insiste Serrano Valverde (2023), en *Los conceptos del diseño en la Educación Secundaria Obligatoria española*, al detectar la escasa presencia de los contenidos de diseño en los currículos de ESO y el limitado tiempo dedicado en la práctica docente de los participantes en la investigación. El autor considera que la formación actual para el profesorado de Secundaria es escasa en materia de diseño y que, por tanto, no favorece que estos docentes puedan impartir dichos contenidos, quienes además cuentan con un currículo excesivamente extenso para una carga horaria tremendamente reducida.

Como ya advertía María Altamira Sáez Lacave (2021), en *Impacto de la tecnología digital en el currículo de Artes Visuales en la Educación Secundaria Obligatoria*, existe un gran peso de la tradición en los desarrollos curriculares. Si bien la autora analizaba la disonancia entre el enorme impacto de las tecnologías digitales en la realidad de muchas disciplinas visuales y su ausencia en los currículos de la LOMCE de las asignaturas que deberían

abordarlas, resulta evidente el paralelismo con nuestros hallazgos: los desarrollos curriculares de las asignaturas de artes visuales no incorporan las problemáticas actuales en materia de impacto digital, como tampoco lo hacen en materia de diversidad cultural.

6. Trabajo empírico: encuestas y discusión de resultados

¿Qué artistas se estudian en el colegio? ¿Cuáles aparecen en los medios de comunicación? ¿Cómo son? ¿Qué obras maestras destacan los museos? ¿Qué exposiciones monográficas hemos visitado? El conjunto de esta información conforma la idea de artista en nuestro imaginario colectivo. Para poder expandir el currículo de artes visuales, en la línea que proponen las propuestas pedagógicas contemporáneas, tendremos necesariamente que expandir el concepto de artista y hacerlo más diverso. En este sentido, entendemos la diversidad como aquello que se diferencia del concepto moderno del artista genio, que ya hemos caracterizado en la presente investigación.

La pedagogía de las artes visuales no solo se hace eco de esta necesidad, sino que resulta uno de los principales rasgos de la educación artística para la posmodernidad. Por su parte, la legislación avanza conceptualmente hacia una mayor diversidad de referentes culturales y artísticos, aunque esto no se ve reflejado en los elementos curriculares a los que acuden los docentes y las editoriales a la hora de elaborar sus programaciones y propuestas didácticas.

¿Qué ocurre, entonces, en el aula? ¿Cuáles son los referentes artísticos del alumnado? Como ya hemos comentado en alguna ocasión, hay tantas maneras de llevar la teoría a la práctica como comunidades educativas. Para tratar de responder a esta pregunta, aunque sea de modo parcial debido al tamaño de las muestras, se han llevado a cabo dos encuestas:

- En el primer cuestionario participan un total de 326 estudiantes de ESO en la Comunidad de Madrid. Esta encuesta se llevó a cabo durante los cursos escolares 2022/23 y 2023/24.
- En el segundo cuestionario participan 38 estudiantes del Máster de Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija durante los cursos 2022/23 y 2023/24.

En ellas se recogen datos demográficos de los participantes, a quienes se pregunta principalmente, por los artistas visuales que conocen. A partir de las encuestas, se elaboran sendos listados de referentes artísticos que, posteriormente, se analizan. En este sentido, consideramos necesario observar cuestiones relacionadas con la procedencia de estos creadores, su disciplina artística principal, su género, etc. Como se explica desde Naciones Unidas, la discriminación es un fenómeno profundamente arraigado en nuestra sociedad, hasta el punto de que muchas de nuestras estructuras e instituciones son discriminatorias. Los colectivos más vulnerables son (2023):

- Las personas afrodescendientes
- Los pueblos indígenas
- Los romaníes, los sintis y los nómadas
- Las personas pertenecientes a minorías nacionales, étnicas, religiosas o lingüísticas
- Las personas migrantes
- Las personas refugiadas, solicitantes de asilo y los desplazados internos
- Las personas que viven en la pobreza extrema
- Las mujeres
- Las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, *queer* e intersexuales (LGBTQI+)

Estas formas de discriminación se pueden ver agravadas cuando son coincidentes o cuando se añaden factores como la edad, la discapacidad, el origen social, entre otros. Como ya hemos comentado, hasta hace relativamente poco, estos colectivos no han formado parte de los discursos artísticos institucionales, ni de las colecciones de los museos, ni tampoco se han tenido en cuenta sus aportaciones a la historia del arte. Es por ello por lo que, a la hora de analizar los resultados obtenidos en las encuestas, prestaremos atención a los siguientes aspectos: cantidad de veces que son nombrados y análisis de varios factores del conjunto de artistas resultante.

La necesidad de acotar los parámetros de investigación al marco de acción de una tesis doctoral, así como la multitud de referentes culturales mencionados en las encuestas requiere limitar los factores que se analizan. Sería muy enriquecedor llevar a cabo búsquedas de información sobre cada artista relacionadas con otros aspectos como la capacidad, la clase social, la ascendencia étnica o las creencias religiosas. Sin embargo, esta es una tarea que, por su complejidad y extensión, desborda los límites de nuestra investigación.

Cantidad de menciones

En primer lugar, a partir de cada encuesta se elabora un *ranking* de referentes artísticos en el que se ordenan en función de la cantidad de menciones recibidas. Entenderemos que los artistas más nombrados y, por tanto, los que ocupan los primeros puestos, son aquellos más conocidos. Como ya se ha comentado, el concepto de *top of mind* proviene del *marketing* y hace referencia a las primeras marcas en las que los consumidores pensamos cuando nos preguntan acerca de un producto, como puede ser un cuaderno de caligrafía o un papel de aluminio. Algo parecido nos ocurre en el marco de esta investigación. Al tratarse de una pregunta abierta, entendemos que los participantes responden con aquella información que les resulta más memorable.

Información geográfica

A continuación, se identifican los países de nacimiento de cada artista, así como el continente al que pertenece ese territorio. Posteriormente, para profundizar en cuestiones geopolíticas, conviene prestar atención a dos posibles agrupaciones de estos países. El primer aspecto, es el del binomio Norte-Sur y el segundo es el binomio Occidente-Oriente. En ambos casos, existe desde hace siglos una hegemonía del primero sobre el segundo.

La Unesco define el Norte como aquella ubicación de poder desde la que históricamente se ha venido desarrollando el conocimiento. No es una diferencia estrictamente geográfica, aunque en la mayoría de los casos es coincidente (Grupo de Expertos de Alto Nivel, Unesco, 2013).

Cuando se oponen los términos Oriente y Occidente, se manifiesta la dificultad para delimitar un reparto de territorios, ya que deben tenerse en cuenta cuestiones lingüísticas, religiosas, geográficas, sociales... Y en todas ellas encontraremos excepciones y definiciones relativas que no hacen sino más difusa esta frontera. Occidente comprende Europa y la cultura dominante en el continente americano (aunque no las culturas indígenas) y, sin duda, excluye los territorios de Asia y la mayor parte de África. Sin embargo, no todas las personas musulmanas o budistas residen en Oriente, ni todas las personas que hablan lenguas europeas residen en Occidente, por ejemplo.

Los conceptos de oriental y occidental hunden sus raíces en la expansión colonial europea y, son, por tanto, fruto de una narrativa de otra época en la que abundan los prejuicios y caracterizada por situaciones que, en un mundo global, cada vez tienen menos sentido (Fradier, 1958). No obstante, estas ideas han definido el prisma a través del que se han mirado la cultura propia, las afines y las ajenas. Es por la relevancia

histórica de estos conceptos, y no por un afán de disociar o de aplicar categorías anacrónicas, por lo que consideramos necesario analizar este aspecto en nuestros resultados. Para ello, acudimos a la definición que aporta la Real Academia Española de la lengua, según la cual Occidente está compuesto por el conjunto de territorios cuyos idiomas y culturas son originarios de Europa (2023).

Género

De acuerdo con la definición aportada por la Organización de las Naciones Unidas, la identidad de género hace referencia a la vivencia personal que cada individuo experimenta en relación con su género. No se trata de una categoría binaria, sino más bien de un espectro. Todas las personas tenemos una identidad de género, además de un sexo y una orientación sexual (2023).

La indagación acerca de la identidad de género, la expresión de género y la orientación sexual de los referentes artísticos no forma parte de los objetivos de nuestro trabajo y, de hecho, requeriría de investigaciones biográficas en profundidad que trascienden los límites de la presente tesis. Por este motivo, se decide atender no al género sino al sexo de los artistas mencionados por los participantes en las encuestas. Como ya hemos explicado, tanto la pertenencia al colectivo LGBTQI+ como el hecho de ser mujer son factores de discriminación y ambos grupos sociales han carecido históricamente de presencia en los grandes relatos.

En términos artísticos, es la menor consideración de las artistas-como-mujeres la que causa de la erosión en el estatus de éstas mientras viven y sobre todo, como veremos, tras su muerte, no sólo en el valor económico y reconocimiento de autoría de sus obras, sino en el aprecio y valoración de éstas en textos, exposiciones, retrospectivas, manuales y diccionarios, que hace que sus figuras vayan diluyéndose hasta desaparecer. (López Fernández Cao, 2021, p. 182)

Disciplina artística

Como ya comentamos cuando identificamos los elementos de la producción artística y las transformaciones causadas por las ideas posmodernas en el concepto de artista, espectador y obra de arte, cada vez resulta más difícil delimitar las fronteras entre los géneros artísticos. Si bien hace unos siglos era sencillo definir conceptos como pintura o escultura, a medida que estas disciplinas evolucionan, se combinan con otras, expanden sus significados e incorporan nuevos medios y técnicas, estas fronteras resultan progresivamente más difusas hasta desaparecer. A lo largo de la historia del arte, y a menudo relacionado con avances tecnológicos, se han ido desarrollando nuevas disciplinas, como la fotografía, la *performance* o el videoarte, entre otros.

A este factor hay que añadirle que muchos de los artistas mencionados son pluridisciplinarios, en tanto que han empleado distintos lenguajes, técnicas y medios a lo largo de su vida. Sabemos que este es un rasgo habitual de los artistas posmodernos, pero también ocurre en otras épocas, como el Renacimiento o en otros casos particulares. A menudo, nos encontramos con artistas definidos como arquitecto, escultor y pintor. Tal es el caso, por ejemplo, de Miguel Ángel Buonarroti. Resulta complicado determinar cuál de sus facetas es más conocida o relevante, ya que en todas ellas realizó producciones de gran calidad que le proporcionaron un gran reconocimiento. En nuestra investigación, lo hemos considerado como escultor, en tanto que es como él se definió al intentar rechazar el encargo para pintar la bóveda de la Capilla Sixtina (Gombrich, 2016). Goya, por su parte, es un reconocidísimo pintor, pero también un grabador prolífico de enorme prestigio.

Sin embargo, de acuerdo con un interés por seguir perfilando el concepto de artista que se puede deducir de esta muestra, hemos decidido hacerlo. Este estudio del perfil se realiza a pesar de que conlleva, necesariamente, una simplificación de algunos de ellos y, al mismo tiempo, una concepción relativamente amplia de determinadas disciplinas. Esto ocurre, en nuestro caso, con la ilustración, que abarca desde el humor gráfico hasta el cómic.

6.1. Encuesta 1

6.1.1. Los participantes

Durante los cursos 2022/23 y 2023/24 han participado en esta encuesta un total de 326 estudiantes de la Comunidad de Madrid de seis centros educativos diferentes. La totalidad de los centros educativos participantes son mixtos, no segregados por sexos. Como se observa en la Tabla 12, uno de estos centros participantes es de titularidad privada, tres son de titularidad concertada y dos son de titularidad pública:

Centro educativo	Titularidad	Participantes	Curso
CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	Pública	146	2023/24
Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	Concertada	100	2022/23
IES Mariano José de Larra (Madrid)	Pública	23	2022/23
Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	Privada	46	2022/23 2023/24
Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	Concertada	10	2022/23
Colegio Antamira (Paracuellos de Jarama)	Concertada	1	2022/23

Tabla 12. Estudiantes de ESO participantes en la encuesta. Elaboración propia.

En el momento de completar la encuesta, todos los participantes cursan Educación Secundaria Obligatoria, siendo 143 de ellos estudiantes de 1º ESO, 146 estudiantes de 2º ESO, 35 estudiantes de 3º ESO y los dos restantes de 4º ESO. La realización de las encuestas ha sido posible gracias a la colaboración del profesorado de estos centros, quienes han guiado al alumnado en el proceso.

A continuación, vamos a analizar la procedencia de los estudiantes desde el punto de vista geográfico. De la muestra de 326 participantes, 297 han nacido en España, lo que supone un 91,10% del total. Cabe precisar que, además de la española, 15 de ellos tienen otra nacionalidad. Estas se distribuyen de la siguiente manera: Venezuela (3), Colombia (2), Brasil (2), Argentina (1), Irán (1), Israel (1), México (1), Paraguay (1), Rumanía (1), Siria (1) y Uganda (1).

El 8,90% de los participantes, es decir, los 29 participantes que no nacieron en España son originarios de 13 países diferentes. La procedencia de los estudiantes que participan en la presente investigación puede observarse en la Tabla 13.

País de origen de los estudiantes	Nº Participantes	% Participantes
España	297	91,10%
Marruecos	4	1,23%
Rumanía	4	1,23%
Venezuela	4	1,23%
Argentina	3	0,92%
Perú	3	0,92%
China	2	0,61%
Colombia	2	0,61%
Honduras	2	0,61%
Italia	1	0,31%
Jordania	1	0,31%
República Dominicana	1	0,31%
Trinidad y Tobago	1	0,31%
Ucrania	1	0,31%

Tabla 13. Países de origen de los participantes ordenados de mayor a menor cantidad.

6.1.2. El cuestionario

Se trata de una encuesta en castellano que recoge, primero, cuestiones demográficas: el centro educativo de los encuestados, el nivel educativo y el país de origen. Después, pide a los participantes que listen el mayor número posible de artistas visuales. La cuarta y última pregunta consiste en nombrar a tantas mujeres artistas visuales como sea posible.

El cuestionario busca ser fácil de completar para los participantes y no se establece un límite de tiempo para hacerlo. A continuación, se presentan las preguntas que lo conforman:

1. Escoge tu centro educativo

Es una pregunta de opción múltiple, de respuesta cerrada, en la que los estudiantes despliegan un listado de centros educativos y seleccionan el suyo. A medida que los docentes confirman su colaboración, se añaden sus centros educativos a este listado. Se recopila esta información para comprobar si hay diferencias relevantes entre los resultados de cada centro, o entre los que son de distinta titularidad o localidad.

2. Indica tu curso

De nuevo, se trata de una pregunta de respuesta múltiple en la que aparecen cuatro posibles respuestas, una para cada curso de ESO. Los estudiantes deben seleccionar el

nivel que cursan en el momento de responder a la encuesta. Se pide al alumnado que facilite esta información con el objetivo de perfilar mejor a los participantes.

3. Selecciona tu país de origen

Esta pregunta de respuesta múltiple ofrece dos opciones: «España» y «Otro». Los estudiantes pueden marcar una de las opciones o ambas, en el caso de tener doble nacionalidad. Al elegir la opción «Otro», aparece un cuadro de texto de respuesta abierta donde pueden escribir su país de origen.

4. Sin recurrir a internet, nombra la mayor cantidad posible de artistas visuales. Las artes visuales son, por ejemplo, la pintura, la escultura, el dibujo, el grabado, la fotografía, etc. No entran en esta categoría, la música, la danza o la literatura, entre otras.

Por favor, utiliza el signo coma «,» para separar los artistas. Ejemplo: Artista 1, Artista 2, Artista 3, etc.

Es una pregunta de respuesta abierta, sin límite de caracteres, para la cual los participantes cuentan con todo el tiempo que necesiten. Además, los docentes que conducen las encuestas tranquilizan a los estudiantes con respecto a la ortografía, ya que muchos conocen artistas, pero no saben escribir correctamente sus nombres o apellidos.

Se considera necesario, en base a experiencias previas, incluir en el enunciado de la pregunta una breve explicación de qué son las artes visuales, para tratar de evitar o, al menos, reducir al máximo, la inclusión de artistas de otros ámbitos o personajes célebres. Asimismo, se facilitan instrucciones sobre cómo separar cada uno de los elementos del listado.

5. Sin recurrir a internet, nombra la mayor cantidad posible de mujeres artistas visuales.

Por favor, utiliza el signo coma "," para separar los artistas. Ejemplo: Artista 1, Artista 2, Artista 3, etc.

Una vez más, se trata de una pregunta de respuesta abierta sin límite de tiempo ni de extensión. El objetivo de esta pregunta es abundar en cuestiones de género relacionadas con el concepto de artista que tienen los estudiantes de ESO. Queríamos comparar, en primer lugar, la cantidad de respuestas que recibimos a cada una de las preguntas, así como la cantidad de referentes artísticos recopilados por cada una de ellas.

Cabe precisar que, en la mayoría de los casos, se ha utilizado una herramienta de encuestas en línea. En estas ocasiones, los participantes acceden a través de un enlace

o un código QR, y responden mediante sus dispositivos electrónicos. En uno de los centros, se utilizaron cuestionarios impresos con las mismas preguntas.

6.1.3. Los resultados

La información obtenida en las tres primeras preguntas, relacionada con el centro educativo, el curso y la procedencia de los estudiantes ya ha sido presentada en el apartado dedicado a los participantes. En este apartado, vamos a profundizar en lo relativo a los referentes artísticos del alumnado, a partir de la información obtenida de las preguntas cuarta y quinta. La totalidad de la información recopilada a través del cuestionario de la Encuesta 1 se puede consultar en el Anexo 1.

La pregunta sobre artistas visuales recibe un total de 985 respuestas válidas, así como numerosas respuestas que, en el marco de este trabajo de campo no se consideran válidas. La primera conclusión a la que llegamos es que algunos participantes no están familiarizados con el concepto de artes visuales. Afirmamos esto porque, en sus respuestas, algunos participantes manifiestan no conocer a ningún artista visual o no saber con seguridad qué son las artes visuales. Y porque en las respuestas recibidas se nombra a personajes de otros ámbitos como Leonardo di Caprio, Miguel de Cervantes, Ludwig van Beethoven o Wolfgang Amadeus Mozart, entre otros. Estas respuestas no se han tenido en cuenta en la explotación de los datos de la encuesta.

De media, los estudiantes participantes en la encuesta son capaces de nombrar a 3,02 artistas visuales, aunque la moda, el valor más repetido, es de dos referentes. La mediana se define como «el número intermedio de un grupo de números; es decir, la mitad de los números son superiores a la mediana y la mitad de los números tienen valores menores que la mediana» (Microsoft support, 2024). La mediana de este conjunto de respuestas es de tres referentes por participante. La cantidad de artistas que conocen, por tanto, es muy desigual. Por un lado, hay 26 estudiantes que no aportan ninguna respuesta, bien porque la dejan en blanco o porque nombran personajes célebres que no son artistas visuales. Al mismo tiempo, hay seis participantes que mencionan entre 10 y 13 referentes, uno que aporta 18 referencias válidas y otro que aporta 25.

Estas desigualdades entre la cantidad de referentes que conoce cada individuo, como es lógico, se suavizan al comparar las respuestas agrupadas por centros educativos. A pesar de esto, la diferencia entre algunos de ellos es muy notable, tal como podemos observar en la Tabla 14:

Centro educativo	Participantes	Respuestas	Media	Moda	Mediana	En blanco
Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	10	21	2,10	2	2	20,00%
CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	146	366	2,51	2	2	8,90%
Colegio Antamira (Paracuellos de Jarama)	1	10	10,00	10	10	0%
Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	46	226	4,91	3	4	2,17%
Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	100	298	2,98	3	3	8,00%
IES Mariano José de Larra (Madrid)	23	64	2,78	2	2	8,70%

Tabla 14. Estadísticas sobre las respuestas obtenidas en la pregunta 4. Elaboración propia.

Cabe recordar que hay un único participante del Colegio Antavilla School, por lo que no es comparable al resto de centros educativos, donde la participación es entre 10 y 146 veces mayor. Por tanto, no se toma en cuenta en la comparativa entre centros. Aun así, el dato se ha conservado porque sí aporta valor en el conjunto de las respuestas obtenidas.

Aunque lo observamos en los datos, el limitado tamaño de esta muestra no nos permite afirmar que el alumnado de los centros educativos situados en la capital conozca más referentes artísticos que el de los centros situados en la periferia. Tampoco tenemos una muestra lo suficientemente grande como para defender que los estudiantes de los centros de titularidad privada tienen un mayor conocimiento sobre esto que los de los centros públicos o concertados.

La moda y la mediana arrojan valores iguales entre sí en todos los centros educativos. Atendiendo también a la media, el centro que obtiene peores resultados sería el Colegio Concertado Antavilla School, donde el promedio de referentes es de 2,10 por participante y el 20% de ellos no aporta ninguna respuesta válida. Seguido del colegio público CEIPS Villa de Cobeña, donde los participantes aportan una media de 2,51 referentes cada uno, y un 8,90% de ellos dejan en blanco la respuesta o no aportan información válida para la investigación. El instituto público IES Mariano José de Larra obtiene resultados ligeramente más altos, ya que los participantes de este centro educativo nombran a un promedio de 2,78 referentes y un 8,70% de los estudiantes no aportan referente visual alguno.

Los participantes del Colegio Concertado Enriqueta Aymer, con una moda y una mediana de tres respuestas válidas por estudiante, nombran, de media, a 2,98 artistas visuales. El 8% del alumnado no responde a la pregunta.

Por su parte, los resultados del Colegio Brains International School Arturo Soria, de titularidad privada, son notablemente mejores ya que, con la misma media, su mediana es de 4 y el promedio de respuestas por estudiante asciende a 4,91, lo cual duplica la cantidad media de artistas que se mencionan en otros centros. El porcentaje de estudiantes que no aportan ningún referente desciende a 2,17%, muy por debajo del resto. Resulta sorprendente la cantidad de respuestas que estos participantes han producido en comparación con los de otros centros. Por este motivo, se decide analizarlas en mayor profundidad con relación al siguiente criterio, que no cuantifica la cantidad total de menciones producidas por los estudiantes, sino la cantidad de artistas que aparecen mencionados en total.

En las 985 respuestas producidas por todos los participantes se menciona a un total de 78 artistas visuales diferentes. En la Tabla 15 podemos observar cuáles son estos artistas, así como la cantidad de estudiantes que los mencionaron:

Número de menciones	Artista
225	Picasso, Pablo Ruiz
201	Da Vinci, Leonardo
136	Van Gogh, Vincent
85	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva
62	Goya, Francisco de
48	Buonarroti, Miguel Ángel
28	Dalí, Salvador
23	Kahlo, Frida
14	Banksy
12	El Greco
10	Man Ray (Radnitzky, Emmanuel)
10	Miró, Joan
10	Monet, Claude
8	Malfatti, Anita
6	Sorolla, Joaquín
5	Van Rijn, Rembrandt
4	Albers, Josef
4	Amaral, Tarsila do
4	Vermeer, Johannes
4	Warhol, Andy
3	Botero, Fernando
3	Caravaggio, Michelangelo Merisi
3	Manet, Édouard
3	Murillo, Esteban
3	Rubens, Pieter Paul
2	Donatello
2	Duchamp, Marcel
2	Gaudí, Antoni

Número de menciones	Artista
2	Kandinsky, Vasili
2	Lady Pink (Fabra, Sandra)
2	Matisse, Henri
2	Mucha, Alphonse
2	Nicéphore Niépce, Joseph
2	Pérez, Marta
2	Renoir, Pierre-Auguste
2	Rodin, Auguste
2	Schiele, Egon
2	Welz-Stein, Catrin
1	Anguissola, Sofonisba
1	Boss, Homer
1	Botticelli, Sandro
1	Cano, Jorge
1	Chillida, Eduardo
1	Corazón, Alberto
1	Cornbread (McCray, Darryl)
1	Cumella, Toni
1	Daze (Ellis, Chris)
1	Picchia, Menotti del
1	Bondone, Giotto di
1	Disney, Walt
1	Dondi (White, Donald Joseph)
1	El Bosco, Jheronimus van Aken
1	Escher, Maurits Cornelis
1	Filoni, Dave
1	Ganev, Angel
1	Lamela, Antonio
1	Léger, Fernand
1	Liebermann, Max
1	Lloyd Wright, Frank
1	López, Laia
1	Maestro Mateo
1	Michelena, Arturo
1	Modigliani, Amedeo
1	Mondrian, Piet
1	Mugler, Thierry
1	Pøbel
1	Quino, Joaquín Salvador Lavado Tejón
1	Rafael
1	Reverón, Armando
1	Rojas, Cristóbal
1	Ross, Bob
1	SAD-ist
1	Shevchenko, Taras Grigorovich

Número de menciones	Artista
1	Súrikov, Vasili
1	Tiziano
1	Van Dyck, Anton
1	Westwood, Vivienne
1	Wolftythewitch

Tabla 15. Listado de artistas mencionados en la encuesta. Elaboración propia

En las respuestas de esta encuesta, observamos que la mayoría de las menciones se concentran en unos pocos artistas. De hecho, los tres referentes que encabezan el *ranking* acumulan el 57% de las menciones totales. Esto no significa solamente que se trata de artistas mundialmente conocidos, sino que también prueba la hipótesis de que, cuando se pregunta por artistas visuales, son precisamente estos nombres los que vienen a la mente.

En el ámbito del *marketing* el concepto de *top of mind* está ampliamente estudiado y hace referencia a la posición que ocupan las marcas de un determinado producto o sector en la mente de los consumidores. Las marcas mejor posicionadas en este sentido suelen ser las líderes en sus nichos (Ortega, 2024). De la misma manera que nos viene a la mente una marca de refresco de cola, de chocolate o de desodorante, cuando preguntamos a los estudiantes por artistas visuales, la mayoría de ellos piensan primero en alguno de estos grandes nombres.

De los 295 estudiantes que mencionan a algún artista, 103 de ellos nombran en primer lugar a Da Vinci y 102 de ellos nombran en primer lugar a Picasso. Son solo 41 los que piensan primero en Van Gogh, diez en Goya, ocho en Velázquez y seis en Dalí. También se mencionan otros artistas en primer lugar, pero de manera muy minoritaria.

Si observamos los 251 artistas que aparecen en segundo lugar en las enumeraciones que contienen dos o más referentes, veremos que este fenómeno vuelve a ocurrir. En segunda posición aparece Picasso en 87 respuestas, Da Vinci en 47, Van Gogh en 44, Velázquez en 17, Goya en 15, Miguel Ángel en diez y Dalí en seis. Al revisar la totalidad de las respuestas individuales se puede concluir que algunos nombres no solo aparecen más, sino que aparecen antes en las intervenciones de los estudiantes.

Como sabemos, 26 de los 326 participantes no respondieron a la pregunta de forma válida. De los 300 restantes, 225 mencionaron a Picasso (75%), 201 a Da Vinci (67%), 136 a Van Gogh (45,33%), 85 a Velázquez (28,33%) y 62 a Goya (20,67%). Estos cinco artistas, como podemos observar en el gráfico de la Figura 32, acumulan casi tres cuartas partes de las menciones totales (71,98%):

Top of mind

- Picasso, Pablo Ruiz
- Da Vinci, Leonardo
- Van Gogh, Vincent
- Velázquez, Diego
- Goya, Francisco de
- Otros artistas



Figura 32. Representación proporcional de las menciones que reciben los artistas. Elaboración propia.

Como era de esperar, a medida que se añaden respuestas y la información se va sumando para obtener un resultado global, se observa una tendencia: los datos se polarizan. Es decir, al realizar el recuento, la mayoría de las menciones se acumulan en los extremos de la lista; se distribuyen entre los artistas que ocupan los primeros puestos del *ranking* o aparecen más artistas con una sola mención. Como ya hemos comentado, encabezan este listado algunos de los nombres que protagonizan el gran relato del arte occidental y que, por tanto, son más conocidos. Al mismo tiempo, la presencia de artistas mencionados una sola vez responde, con toda probabilidad, a experiencias personales o intereses individuales de cada participante. Si hubieran participado más estudiantes en esta encuesta, desde el punto de vista estadístico, los datos totales seguirían la tendencia explicada. En este sentido, es interesante observar cuántos artistas fueron mencionados en cada centro. En la cuarta columna de la Tabla 16 observamos el número de referentes que aparecerían en los listados de artistas de cada centro educativo:

Centro educativo	Participantes	Respuestas	Referentes
Colegio Brains International School Arturo Soria	46	226	46
Colegio Enriqueta Aymer SS.CC.	100	298	28
CEIPS Villa de Cobeña	146	366	27

Centro educativo	Participantes	Respuestas	Referentes
IES Mariano José de Larra	23	64	18
Colegio Antamira	1	10	10
Antavilla School	10	21	7

Tabla 16. Comparativa de referentes artísticos por centro educativo. Elaboración propia.

De nuevo, destaca el Colegio Brains International School Arturo Soria, ya que entre los 46 participantes han mencionado a 46 artistas diferentes. Al analizar el listado elaborado a partir de las respuestas procedentes exclusivamente de este centro, observamos que no solamente conocen muchos más referentes artísticos que los estudiantes de otros centros educativos, sino que además muchos de ellos no pertenecen a lo que conocemos como el gran relato de la historia del arte occidental. Es decir, este conjunto de referentes no solo es más extenso sino también mucho más diverso. En él figuran seis artistas urbanos, un diseñador gráfico, dos diseñadores de moda, varios artistas digitales, entre otras categorías de cultura visual. Creadores como SAD-ist, Wolfythewitch o Angel Ganev no solo están en activo, sino que además producen o difunden su obra a través de sus perfiles en redes sociales como YouTube, Instagram o X, anteriormente conocida como Twitter. Es probable que estas referencias respondan a los intereses del alumnado, quien de acuerdo con las últimas corrientes pedagógicas también debería aportar referentes de su cultura visual al aula de educación artística. En las respuestas de los demás centros aparece una sola mujer, Frida Kahlo, o ninguna. Sin embargo, en este centro se menciona a: Malfatti, Kahlo, Lady Pink, Marta Pérez, Anguissola, Tarsila do Amaral, así como a SAD-ist y Wolfythewitch.

Esto nos lleva a preguntarnos qué diferencia a este centro de los demás. De entre los que participan en la encuesta es el único centro privado, por lo que quizá exista una correlación entre el nivel socioeconómico de las familias, su capital cultural y los intereses artísticos de los estudiantes. Sin embargo, se carece de datos que puedan verificar esta hipótesis, pues se desvía del objetivo de la investigación actual.

Por el contrario, sí sabemos, gracias a su web y a la relación con el profesorado colaborador, que su programa educativo es International Baccalaureate o Bachillerato Internacional (en adelante IB). En concreto, los estudiantes participantes en la encuesta cursan el Programa de los Años Intermedios.

Lo que comúnmente conocemos en España como Bachillerato Internacional es, en realidad, el Programa Diploma, solo uno de los cuatro programas educativos que ofrece la Organización del Bachillerato Internacional a los colegios de todo el mundo. Sin embargo, el IB abarca todas las etapas de educación formal preuniversitaria, a excepción

del primer ciclo de Educación Infantil (de 0 a 3 años). En España, hay un acuerdo vigente desde 2014 que reconoce la equivalencia curricular y a efectos de titulación entre los programas de IB y las etapas del sistema educativo español: el Programa de la Escuela Primaria (3 a 12 años) corresponde al segundo ciclo de Educación Infantil y a la Educación Primaria. El Programa de los Años Intermedios (PAI) (11 a 16 años) se corresponde con los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria y el Programa Diploma (16 a 19 años), como decíamos, con el Bachillerato. Además, la Organización IB cuenta con un Programa de Orientación Profesional, que también se cursa entre los 16 y los 19 años, en lugar del Programa Diploma. Los estudiantes que finalizan estos estudios pueden acceder al sistema universitario español (International Baccalaureate, 2024a).

Para que un centro educativo pueda ofertar estos programas, es necesario que cuente con la autorización de la Organización del Bachillerato Internacional. El proceso de autorización es largo, costoso y cuenta con multitud de requisitos que abarcan desde la gestión de los recursos del centro hasta el desarrollo profesional del profesorado.

Con la finalidad de identificar posibles factores diferenciales del alumnado participante en la encuesta se considera necesario indagar sobre algunas de las características del IB. A continuación, se plantean algunas cuestiones generales para dotar de contexto a este programa educativo, posteriormente se profundiza en aquellas cuestiones relacionadas con la asignatura de Artes que podrían estar relacionadas con un mayor y más diverso conocimiento de referentes artísticos por parte de los estudiantes.

Los programas IB fomentan la curiosidad del alumnado, así como el desarrollo de su pensamiento crítico y de resolución de problemas complejos. Además, hacen hincapié en la solidaridad y en el respeto intercultural, así como en la motivación para el éxito. Esto se materializa en la realización de proyectos personales, en metodologías didácticas que requieren un papel activo del alumnado y en experiencias de aprendizaje y servicio, entre otras (International Baccalaureate, 2024a).

En concreto, el PAI se centra en aprender a aprender mediante la vinculación de las disciplinas académicas con sus aplicaciones en el mundo real. El currículo comprende ocho grupos de asignaturas, a los que se debe dedicar un mínimo de 50 horas lectivas anuales. Uno de estos grupos es el de Artes, que comprende Danza, Música, Teatro, Artes de los Medios de Comunicación y Artes Visuales. De acuerdo con su organización curricular, cada centro educativo puede impartir estas disciplinas de manera independiente, integrada o modular (International Baccalaureate Organization, 2019).

La asignatura de Artes en el PAI tiene cuatro objetivos específicos íntimamente relacionados con un conocimiento conceptual de las artes y su contexto, el primero, y con las diferentes fases de los procesos creativos, el resto. Estos son: investigación, desarrollo, creación o ejecución y evaluación. El que podemos vincular en mayor medida con la presente investigación es el primero, enfocado a la investigación (International Baccalaureate, 2024b):

A través del estudio de los movimientos o géneros artísticos y de los trabajos artísticos o ejecuciones, los alumnos llegan a comprender y apreciar las artes. Los alumnos utilizan sus habilidades de investigación para recurrir a una amplia variedad de fuentes, y mejoran sus habilidades de gestión de la información para evaluar y seleccionar información pertinente acerca del movimiento o género artístico y los trabajos artísticos o ejecuciones. (p. 2)

Destacamos este objetivo porque en él se señala la importancia de que los estudiantes investiguen acerca de obras de arte, creadores y estilos para enriquecer su imaginario personal y expandir sus conocimientos artísticos.

La guía didáctica hace un gran hincapié en la necesidad de contextualizar las producciones artísticas y de analizar críticamente los vínculos de la obra con el momento histórico, la cultura de origen y los espectadores, entre otros. Se propone un estudio de las obras de arte que, por supuesto, trasciende el análisis formal, y se adentra en una reflexión sobre el papel de la creación artística en cada caso. Además, el alumnado debe profundizar en el porqué de las decisiones creativas y entender la implicación que tiene contemplar las obras en sus contextos de origen o en otros. Este aprendizaje conceptual, además, deberá aplicarse a la hora de elaborar sus propias creaciones, pero eso ya forma parte del resto de objetivos (International Baccalaureate Organization, 2019).

Otro de los elementos que llama nuestra atención es la Carpeta del proceso, un instrumento de evaluación en el que el alumnado documenta la evolución de sus ideas, sus procesos de pensamiento creativo y de experimentación. También es el lugar donde plantea preguntas de investigación, recopila fuentes de información e incluye conclusiones o hallazgos de su investigación. En este diario de procesos creativos deben figurar evidencias para poder evaluar cada uno de los criterios de evaluación, así como las reflexiones del estudiante sobre ellos. Este instrumento se puede presentar en múltiples formatos.

Además, la guía precisa que las Tecnologías de la Información y la Comunicación deben ser utilizadas, entre otros fines, como un medio para que los estudiantes expandan sus conocimientos acerca del mundo en el que viven (International Baccalaureate Organization, 2019).

Por lo tanto, el planteamiento es que el alumnado no solamente investigue sobre cultura visual, sino que documente este proceso y que esto se vea reflejado en su propio proceso creativo. En la asignatura se fomenta el análisis crítico de las producciones ya sea guiado o autónomo, individual o colectivo y dentro o fuera del aula. Se hace mucho hincapié en la mentalidad internacional y el aprendizaje intercultural. Además, se presta atención a conceptos como la cultura, la identidad, la sostenibilidad, el género, los límites y la narrativa.

A la luz de la documentación revisada sobre el enfoque pedagógico y el desarrollo curricular de la materia, el énfasis en el estudio de diversas manifestaciones culturales y el fomento de la investigación guiada por los proyectos e intereses personales del alumnado son algunos de los factores que podrían explicar que el alumnado de este centro conozca una mayor cantidad de referentes visuales. Y que estos no se limiten a los que protagonizan el macrorrelato de la historia del arte.

Continuemos ahora con el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta para perfilar los referentes artísticos mencionados por los estudiantes participantes, para así identificar similitudes y diferencias entre ellos. Tras obtener el listado de artistas a partir de las respuestas obtenidas en la cuarta pregunta del cuestionario, se elaboró una matriz en la que se incorporan datos objetivos sobre cada uno de ellos. Esta documentación se incorpora como anexo al final de este documento.

A continuación, vamos a comentar observaciones relacionadas con el país del que proceden, su cultura de origen, su género y el lenguaje visual que utilizan primordialmente. Como también se puntualiza en la encuesta siguiente, al analizar estos factores es importante precisar que lo que estamos haciendo es contrastar información sobre los creadores que aparecen en el listado, sin tomar en cuenta el número de veces que han aparecido en las respuestas.

País	Nº Artistas	Continente	Porcentaje
Filipinas	2	Asia	2,56%
España	15	Europa	70,51%
Italia	10		
Francia	9		

Países Bajos	6		
Alemania	4		
Reino Unido	2		
Rusia	2		
Austria	1		
Bélgica	1		
Bulgaria	1		
Grecia	1		
Noruega	1		
República Checa	1		
Ucrania	1		
EE. UU.	10	Norteamérica	15,38%
México	1		
Puerto Rico	1		
Brasil	3	Sudamérica	11,54%
Venezuela	3		
Argentina	1		
Colombia	1		
Ecuador	1		

Tabla 17. Países y continentes de origen de los artistas mencionados. *Elaboración propia.*

Los 78 artistas mencionados en el listado anterior proceden de 23 países diferentes. Como podemos observar en la Tabla 17, la gran mayoría de los artistas son europeos (71,51%) y, en menor medida, norteamericanos (15,38%). La presencia de artistas sudamericanos es representativa, aunque modesta (11,54%), mientras que la de artistas asiáticos es muy reducida (2,56%). No hay artistas procedentes de África ni Oceanía.

Cabe precisar que se desconoce con seguridad la nacionalidad del Maestro Mateo. Algunas hipótesis plantean que era francés y otras que era español (Yzquierdo Perrín, 2005). En la tabla anterior, se ha tenido en cuenta como nacido en España.

A la luz de estos resultados, observamos una vinculación entre algunos artistas y los participantes que los mencionan. Tal es el caso del pintor ucraniano Taras Grigorovich Shevchenko. El pintor y escultor Fernando Botero aparece en tres respuestas, dos de ellas de estudiantes de origen colombiano. Ocurre lo mismo con los pintores venezolanos Arturo Michelena, Cristóbal Rojas y Armando Reverón. De los dos participantes de origen asiático que han respondido a la encuesta, la persona de origen chino ha mencionado a los dos referentes asiáticos que aparecen en el listado: SAD-ist y Wolfythewitch, de Filipinas.

Atendiendo a la vinculación entre las culturas de origen de los participantes y de los referentes artísticos que conocen, cabe recordar que la amplia mayoría de los

participantes son españoles y residentes en España, por lo que tiene sentido que conozcan principalmente creadores procedentes de Europa occidental. Sin embargo, como ya hemos explicado ampliamente, este no es el único motivo por el que los estudiantes conocen mayoritariamente estos referentes.

En el siguiente mapa podemos observar la distribución de estos territorios. Los países de origen de la mayor parte de estos artistas son: España, Italia, Estados Unidos y Francia; seguidos de Países Bajos, Alemania, Brasil y Venezuela.

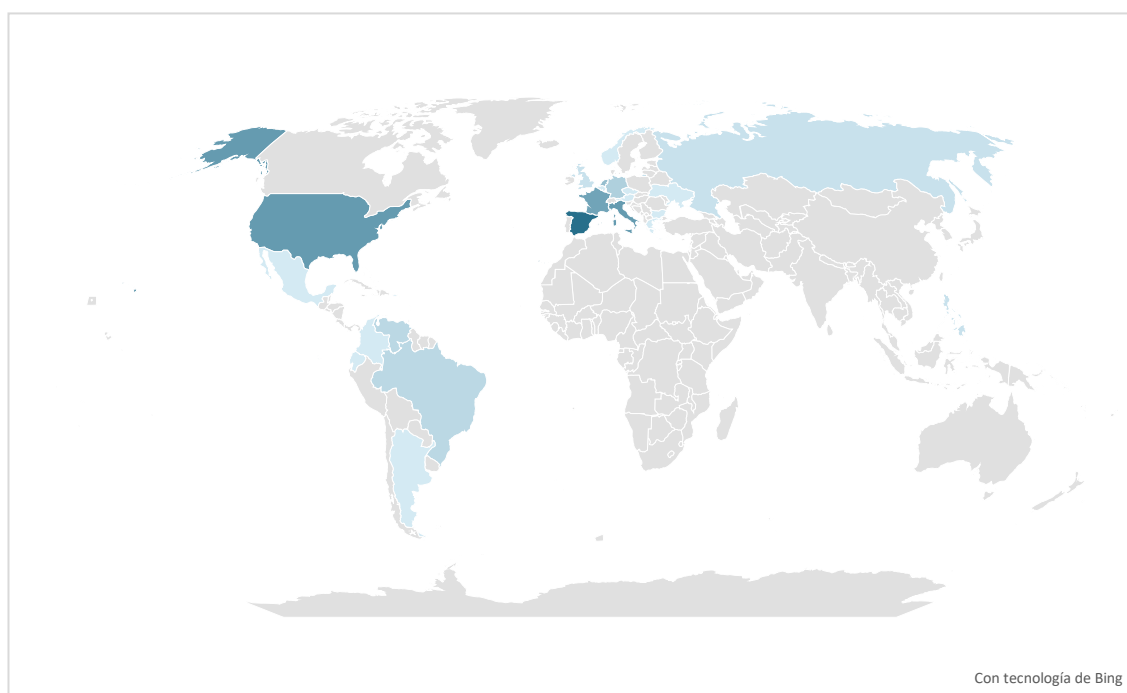


Figura 33. Países de nacimiento de los artistas. *Elaboración propia.*

En un solo vistazo al mapa podemos observar un mayor protagonismo del norte con respecto al sur del planeta, así como una mayor presencia de la cultura occidental que de la oriental. De hecho, si representamos proporcionalmente la presencia de los dos hemisferios en el listado elaborado, la diferencia es aún más evidente que al comparar los territorios, tal como se puede ver en la Figura 34.

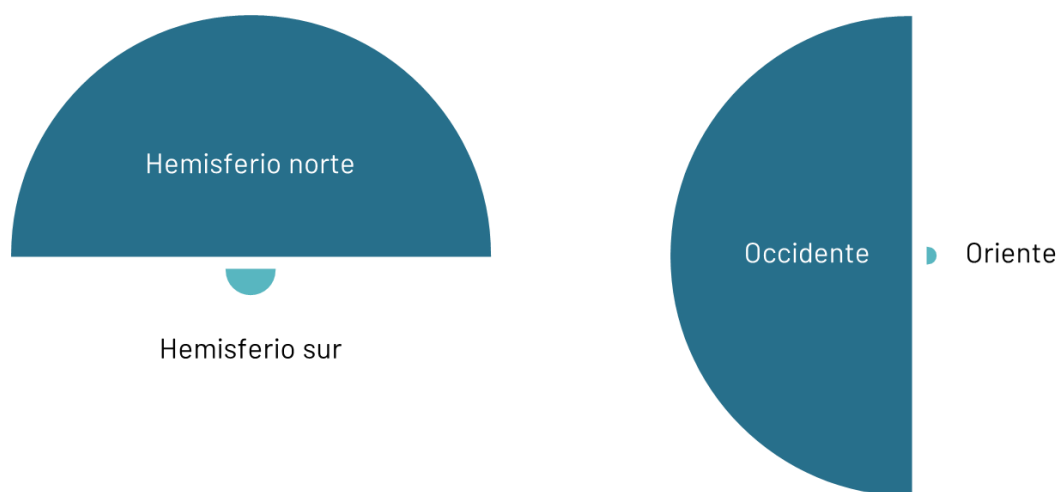


Figura 34. Representación de la procedencia de los artistas. Elaboración propia.

En algunas ocasiones resulta complicado contraponer las culturas oriental y occidental. Como sabemos, gran parte del territorio de Rusia se extiende por el continente asiático, sin embargo, se considera un país europeo (Onda Cero, 2022). Desde el punto de vista geográfico, Filipinas es un país asiático. Sin embargo, presenta una mezcla de culturas orientales y occidentales debido a su pasado colonial, primero como territorio español y después estadounidense. Exceptuando estos dos casos, el resto de los países tienen un carácter marcadamente occidental en cuanto a lengua, religión, costumbres, etc. La presencia de la cultura oriental en este listado es, por tanto, prácticamente nula.

No resulta menos complejo tratar de categorizar por género. Esto conllevaría un análisis profundo de las biografías de todos los artistas mencionados, lo que trasciende los límites de esta investigación. Además, habría que tener en cuenta que las consideraciones sociales y las nomenclaturas han evolucionado enormemente a lo largo del tiempo y que, en algunos casos, varían en función de la cultura.

Sin embargo, como el objetivo de este análisis de factores es observar cuánto se aproxima o se aleja el conjunto de referentes artísticos conocidos por el alumnado participante del arquetipo moderno de artista, se propone una categorización simplificada. En este sentido, se opta por categorizar de forma binaria en función del sexo biológico, distinguiendo entre masculino y femenino. Y se añade una tercera opción, empleada para creadores que no encajan en ninguna de las anteriores.

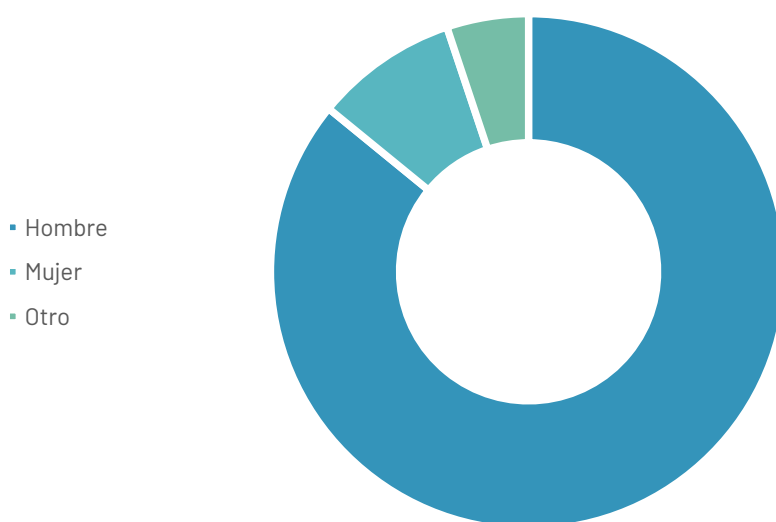


Figura 35. Representación proporcional del género de los artistas mencionados. Elaboración propia.

Como observamos en el gráfico de la Figura 35, la mayoría masculina es innegable: 67 de los 78 referentes son hombres (85,90%), mientras que siete son mujeres (8,97%) y cuatro se agrupan en la categoría «otro» (5,13%). En esta opción se incluye a Banksy y Pøbel, dos de los artistas urbanos que aparecen en el listado. Ambos son anónimos y no conocemos su identidad, aunque como hemos comentado, tanto en la literatura especializada como en los medios de comunicación de masas se hace referencia a ellos en masculino singular. También se incluye en esta categoría a SAD-ist y Wolfythewitch, quienes de acuerdo con su perfil en redes sociales como X, YouTube e Instagram, utilizan diferentes pronombres de género.



Figura 36. Perfil de @wolfythewitch en Instagram. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de: <https://www.instagram.com/wolfythewitch/?hl=es>

Otro aspecto que constituye un indicador de pluralidad en el conjunto de los referentes artísticos conocidos por los estudiantes es su temporalidad. Se considera interesante saber si los participantes conocen mayoritariamente creadores coetáneos o de épocas pasadas, y si hay algún periodo o estilo predominante.

Si no resultaba sencillo definir de manera precisa y categórica los factores que hemos comentado hasta ahora, tampoco lo es definir el concepto de arte contemporáneo. Entendido de manera literal, como aquellas manifestaciones artísticas que han sido producidas en el marco temporal que abarcan las vidas de los participantes en la encuesta, nos encontraríamos con que el arte contemporáneo se define a partir de 2008, aproximadamente. Sin embargo, esta definición no está especialmente aceptada en nuestro contexto ya que su carácter ahistórico y cambiante implica, necesariamente, una constante obsolescencia a medida que pasa el tiempo. De esta manera, lo que hoy es contemporáneo, mañana dejaría de serlo. Esto es, a todas luces, una definición insuficiente. Dependiendo de los autores que consultemos, podríamos considerar que hablar de arte contemporáneo no hace referencia, en realidad, a un periodo temporal, sino a cuestiones temáticas o intencionales. En este caso, serían producciones que reflexionan críticamente sobre su presente. Para algunos, todavía no pueden delimitarse multitud de cuestiones relacionadas con el arte contemporáneo porque todavía no es posible tomar distancia temporal para observar el panorama. Para otros sí es posible identificar el comienzo del arte contemporáneo, pero dependiendo de la fuente consultada es a partir de 1945, de 1965 o de 1989 (Rebentisch, 2021).

Definitivamente son múltiples los intentos de definir y categorizar el arte contemporáneo y son muchos los aspectos que hay que tener en cuenta. Una vez más, esta labor excede nuestro cometido por lo que, en el contexto de esta memoria de investigación, consideraremos contemporáneos a aquellos creadores que hayan producido obras durante la segunda mitad del siglo XX o con posterioridad.

Para poder perfilar al conjunto de artistas, se han consultado sus fechas de nacimiento y fallecimiento, si procede. En algunos casos, como Pøbel o el Maestro Mateo, se carece de una fecha exacta, por lo que se han aproximado en función de la literatura consultada.

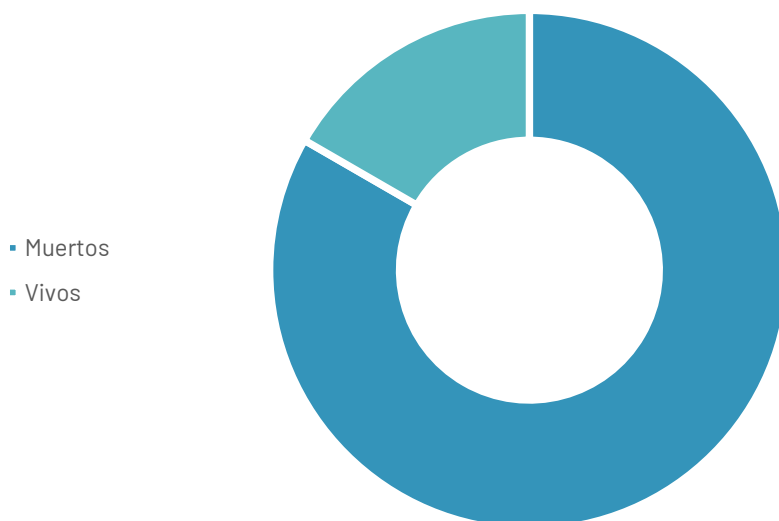


Figura 37. Proporción de artistas fallecidos y vivos. Elaboración propia.

En el gráfico de la Figura 37 se observa que la mayoría de los artistas visuales que conocen los participantes han fallecido (83,33%). Como veremos a la luz de los resultados obtenidos en la segunda encuesta, si en lugar de preguntar por artistas visuales lo hubiéramos hecho por referentes de otros ámbitos culturales, seguramente la proporción de personajes vivos sería mucho mayor que en este caso, en el que representa el 16,67% restante.

De entre los artistas en activo de este listado, llama la atención que cuatro de ellos son muy jóvenes, entre 20 y 30 años. Los referentes más jóvenes que aparecían en el conjunto creado por los estudiantes universitarios son Andrés Guturo (20 de noviembre de 1989), que actualmente tiene 35 años, y Meng Xiaofeng (11 de diciembre de 1987), que actualmente tiene 37 años. Esta observación nos lleva a preguntarnos si existe una vinculación generacional entre los creadores visuales y sus espectadores como ocurre, por ejemplo, con la música (LoBue, 2023).

Cabe precisar también que SAD-ist, Wolfythewitch, Angel Ganev o Catrin Welz-Stein, entre otros referentes del conjunto, no participan de los circuitos establecidos tradicionalmente para las artes visuales, como los museos y las galerías, sino que cuentan con miles o, incluso, millones de seguidores y suscriptores en redes sociales

donde exhiben sus creaciones. Entendemos que, en estos casos, los estudiantes los han mencionado porque los siguen o, como mínimo, los conocen gracias a Instagram, YouTube, X o TikTok. Esto evidencia que el alumnado, guiado por sus propios intereses y a través de sus propios medios, llega a conocer artistas y creadores de contenido relacionados con las artes visuales. Estos referentes que forman parte de la cultura visual de los estudiantes, de acuerdo con los modelos más recientes de educación artística, deberían ser incorporados a los currículos de educación formal. Esto no solamente fomenta la vinculación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la realidad, sino que reconoce el valor de las aportaciones de los estudiantes y contribuye al enriquecimiento del relato artístico construido por cada comunidad educativa. Además, es probable que los docentes desconozcan a estos creadores, que tampoco figuran en los desarrollos curriculares de las normativas ni en los libros de texto, por lo que, de otra manera, quedarían fuera del aula.

Este podría ser el caso, por ejemplo, de Dave Filoni (384.000 seguidores), quien ha desempeñado numerosos roles en el universo cinematográfico de La guerra de las galaxias (Star Wars), desde la dirección hasta el doblaje. O de la ilustradora barcelonesa Laia López, quien, en el momento de la consulta, acumula 1,2 millones de seguidores en su perfil de Instagram, como se muestra en la Figura 38.

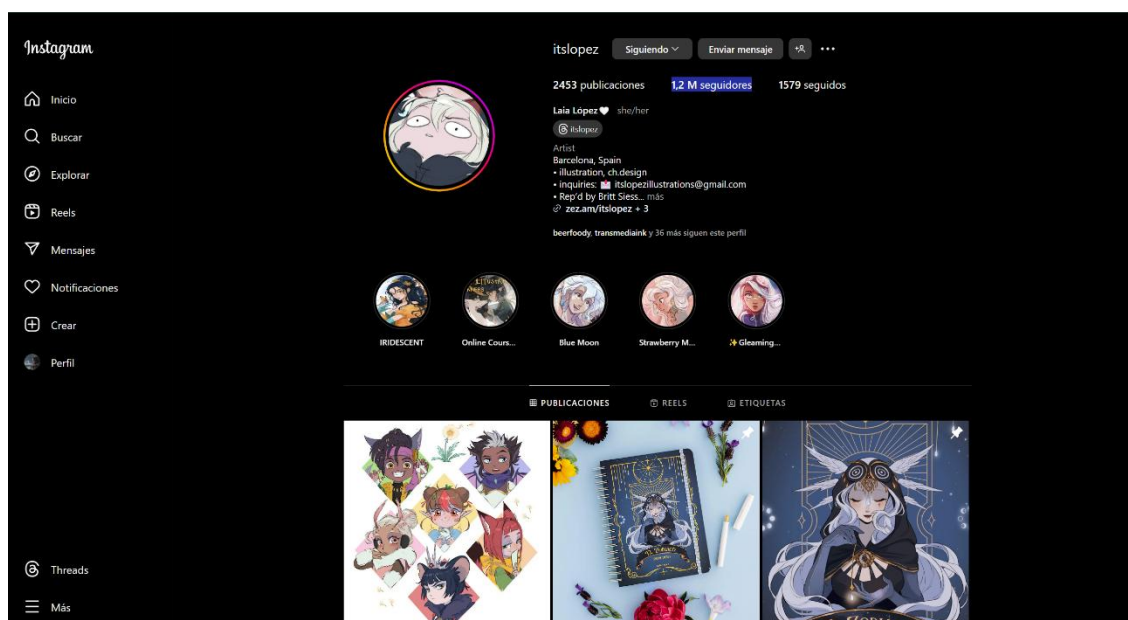


Figura 38. Perfil de Laia López (@itslopez) en Instagram. Captura de pantalla de elaboración propia a partir de: <https://www.instagram.com/itslopez/?hl=es>

Para apreciar la dimensión temporal del conjunto de referentes se elabora una línea del tiempo donde se representan las vidas de cada uno de ellos. En ella identificamos dos artistas medievales, seguidos de una serie de nueve artistas renacentistas y siete

barrocos. Siguiendo el orden cronológico, después aparecen el precursor de la fotografía y litógrafo Nicéphore Niépce y los pintores Goya y Shevchenko.

Entre mediados del siglo XIX y mediados del siglo XX, es decir, durante el desarrollo de las vanguardias, se concentran más de una treintena de artistas. También hay cerca de veinte referentes situados de la segunda mitad del siglo XX en adelante, es decir, contemporáneos.

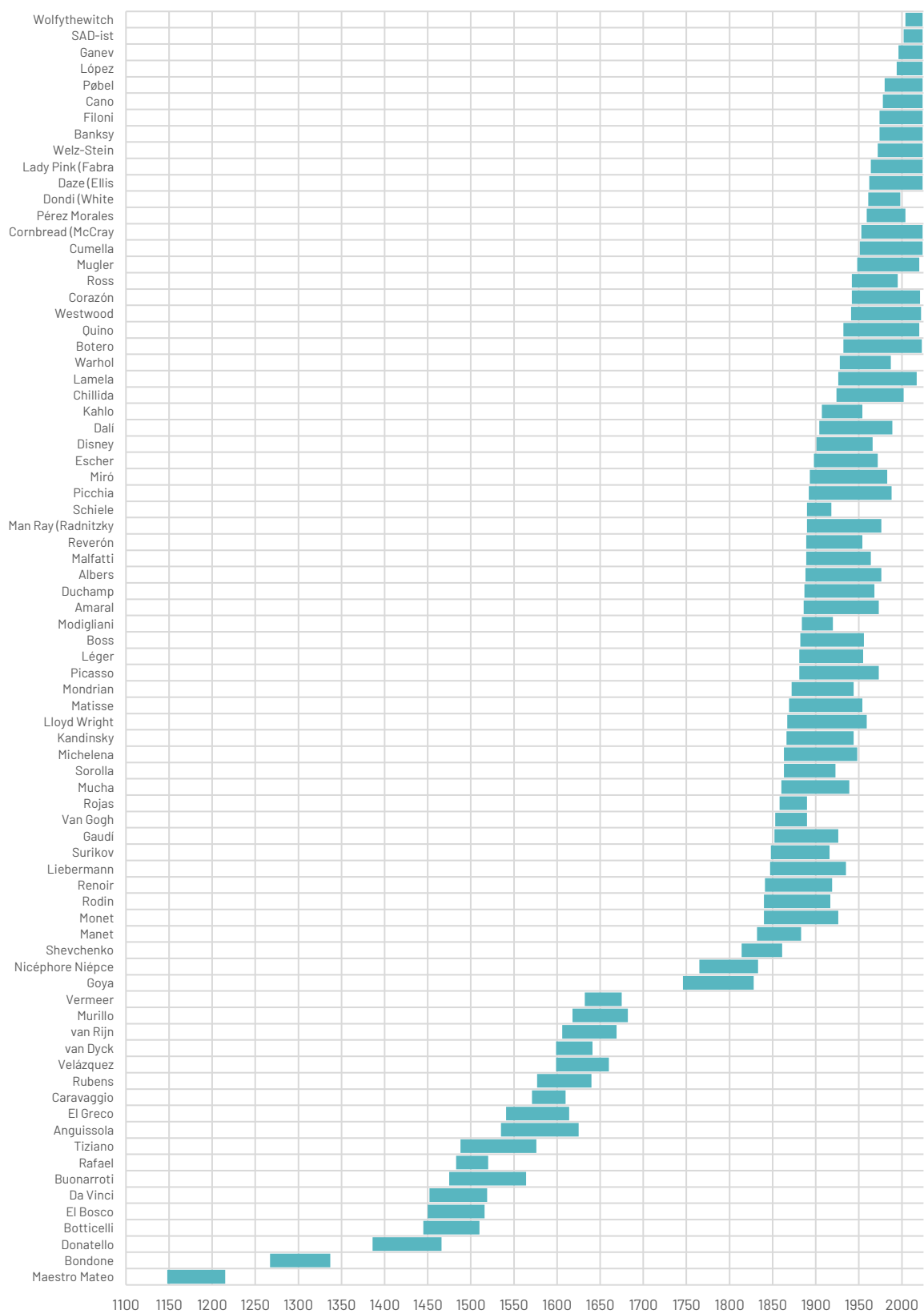


Figura 39. Línea temporal del conjunto de creadores. *Elaboración propia*

Otro de los aspectos que analizamos es la principal ocupación de cada uno de estos artistas. Como se puede observar en la Tabla 18, la pintura sigue siendo la disciplina principal de la gran mayoría de los referentes artísticos mencionados (61,54%). A esta, le siguen, muy de lejos, el arte urbano (7,69%), la ilustración (6,41%), la arquitectura y la escultura (5,13%), y la animación (3,85%). También se menciona a dos creadores que se dedican principalmente al diseño de moda y a la fotografía (2,56%), así como a un artista conceptual, un ceramista, un diseñador gráfico y un grabador (1,28%).

Disciplina	Nº Artistas	Porcentaje
Pintura	48	61,54%
Arte urbano	6	7,69%
Ilustración	5	6,41%
Arquitectura	4	5,13%
Escultura	4	5,13%
Animación	3	3,85%
Diseño de moda	2	2,56%
Fotografía	2	2,56%
Arte conceptual	1	1,28%
Cerámica	1	1,28%
Diseño gráfico	1	1,28%
Grabado	1	1,28%

Tabla 18. Recuento de técnicas principales del conjunto de creadores. Elaboración propia

En la Tabla 18 aparecen disciplinas que no lo harán en la correspondiente de la segunda encuesta, como el diseño de moda, la cerámica, el grabado y la animación. Sin embargo, no puede afirmarse que este conjunto de referentes sea más o menos diverso con relación a los lenguajes o técnicas expresivos que el anterior, en tanto que en aquel aparecen la *performance* y el cómic.

Llama la atención la relevancia del arte urbano y de la ilustración, ambas por encima de la escultura y la arquitectura. Tradicionalmente, los artistas que figuraban en los libros de historia del arte eran pintores, escultores y arquitectos. Y, en menor medida, los dedicados a artes decorativas o gráficas. Esto se explica, en parte, por la propia cronología de estos manuales a los que hacemos referencia, como el de Gombrich (2016), publicado por primera vez en 1950. Y también por la temporalización de los diferentes avances técnicos y culturales que han impactado el desarrollo de las artes, en su sentido más amplio. Evidentemente, no hay fotógrafos anteriores a la invención de la fotografía ni ilustración digital previa al desarrollo tecnológico que lo hace posible. Esto implica que la tradición de la pintura, la escultura y la arquitectura no solo es siglos más larga que la de otras técnicas más recientes, sino que también está mucho más asentada en el imaginario colectivo. Prueba de ello son los resultados que hemos obtenido en las

encuestas, así como los desarrollos curriculares que hemos analizado, especialmente los más antiguos. Cuando se nombran referentes concretos, principalmente son pintores, escultores y arquitectos.

Sin embargo, en nuestro listado aparecen seis artistas urbanos. Desde el archiconocido y mediático Banksy, con 13,1 millones de seguidores en su perfil de Instagram, hasta pioneros del grafiti estadounidense de los años setenta y ochenta, como Cornbread, Daze, Dondy o Lady Pink. También figura el artista noruego Pøbel.

Para poner en perspectiva esta cuestión relativa a las técnicas más relevantes en el listado, recurrimos de nuevo al número de menciones que acumulan estos artistas. Entre los seis artistas urbanos suman un total de 20 menciones por parte de los estudiantes. Los cuatro escultores (Miguel Ángel, Donatello, Rodín y Chillida) acumulan un total de 53 menciones.

Como habíamos advertido al comenzar a estudiar el perfil de artista que se deduce del conjunto de referentes, es importante tener en cuenta que son estudiados como individuos. Si complementamos esta información con la presencia que tiene cada uno de ellos en las respuestas de los participantes, el resultado es la pervivencia del concepto de artista genio originado en el Renacimiento y que alcanza sus cotas máximas de misticismo durante el Romanticismo (Hernández Ullán, 2019). Las características del mito del artista genio, como explica la autora, se han difundido a través de multitud de medios, como la literatura y las propias artes visuales, hasta conformar esta idea que pervive aún en nuestra sociedad.

A continuación, se exponen y analizan las respuestas obtenidas a la quinta cuestión de la encuesta, que preguntaba explícitamente por mujeres artistas visuales.

Resulta alarmante que 228 participantes, de los 326 totales, no sean capaces de mencionar a una sola artista, cuando únicamente 26 estudiantes habían dejado en blanco la pregunta anterior. Es decir, mientras que el 92,02% de los encuestados era capaz de nombrar al menos un artista, solo el 30,06% de ellos conoce a una mujer artista visual.

Como se puede ver en el Anexo 1, hay participantes que escriben en el cuadro de texto: «no lo sé», «no conozco a ninguna» e, incluso «yo creo que no hay». Algunos también se disculpan e, incluso, reflexionan sobre el hecho de no conocer mujeres artistas, como, por ejemplo: «No tengo ni idea, lo siento 🙄. Es verdad que antes las mujeres no solían ser muy reconocidas por ser mujeres, las tenían marginadas» (resultados de la encuesta). Entre las respuestas no válidas destaca por su alta frecuencia la mención a la Mona Lisa,

aunque también aparecen en las respuestas mujeres célebres de otros ámbitos como la activista Rosa Parks.

En esta pregunta se recogen un total de 144 respuestas válidas. El promedio de referentes artísticos femeninos entre los estudiantes es de 0,44, mientras que de media eran capaces de nombrar a 3,02 artistas visuales. La moda y la mediana de las respuestas a esta pregunta es de 0. Recordemos que en la pregunta anterior eran 2 y 3, respectivamente.

Centro educativo	Participantes	Respuestas	Media	Moda	Mediana	En blanco
Colegio Enriqueta Aymer SS.CC.	100	45	0,45	0	0	63,00%
Colegio Brains International School Arturo Soria	46	51	1,11	0	1	41,30%
IES Mariano José de Larra	23	10	0,43	0	0	65,22%
Antavilla School	10	16	1,60	2	1,5	10,00%
Colegio Antamira	1	0	0,00	0	0	100,00%
CEIPS Villa de Cobeña	146	22	0,15	0	0	86,99%

Tabla 19. Recuento de respuestas obtenidas a la pregunta 5. Elaboración propia

Este dato, una vez más, es muy diferente en cada uno de los centros participantes. Como podemos ver en la Tabla 19, son los estudiantes del Colegio Brains International School Arturo Soria y del Colegio Concertado Enriqueta Aymer quienes producen la mayoría de las respuestas totales recibidas. Sin embargo, los promedios de respuestas por estudiante son más altos en el Colegio Concertado Antavilla School y el Colegio Brains, ambos con una media superior a una respuesta por estudiante.

El Colegio Antavilla School destaca también por su moda (2) y mediana (1,5), las únicas con valores superiores a cero. Además, tiene el porcentaje más bajo de respuestas en blanco (0,00%). Sin embargo, es un centro con una participación muy baja, por lo que la comparación no resulta del todo posible.

A excepción del Colegio Brains (41,30%), la mayoría de los participantes de los demás centros no conocían a ninguna mujer artista visual en el momento de responder a la encuesta. En este sentido, resulta muy evidente la diferencia entre la cantidad de respuestas obtenidas en las preguntas 4 y 5, referidas a artistas visuales en general y a mujeres artistas visuales, respectivamente. Mientras que aquella obtuvo 985 respuestas, esta ha obtenido 144.

La Figura 40 muestra un gráfico donde se observa una comparativa de la cantidad de respuestas que se producen en cada centro educativo a cada una de las preguntas. De

nuevo, los resultados de los colegios Antamira y Antavilla School no aportan demasiada información, debido al menor número de estudiantes participantes. En la mayor parte de los casos, la diferencia es abrumadora, aunque después de hacer un recorrido histórico por los currículos no nos sorprende el desconocimiento de figuras artísticas alejadas del trasnochado macrorrelato del arte occidental.

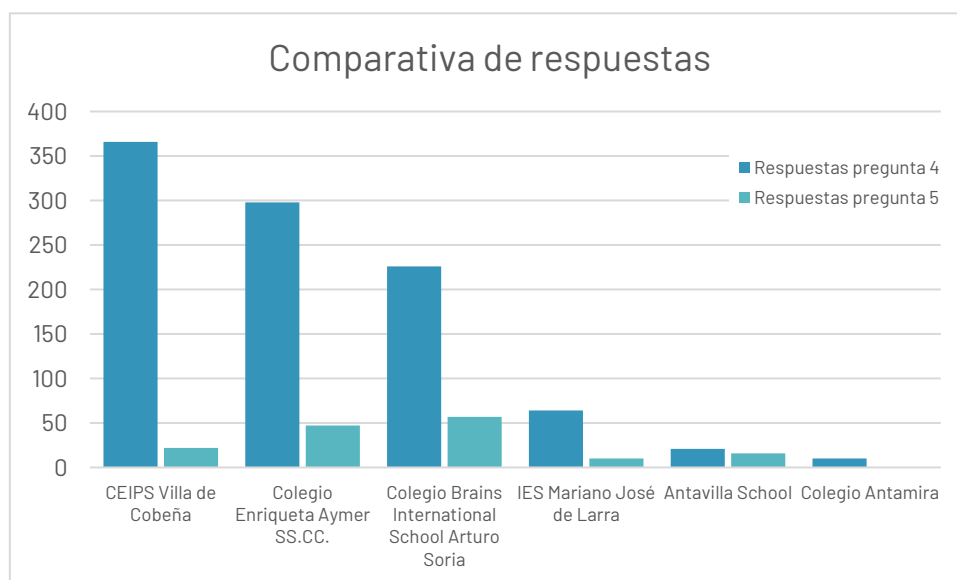


Figura 40. Comparativa del número de respuestas producidas en los distintos centros a cada pregunta. Elaboración propia

A partir de las 144 respuestas se elabora el siguiente listado de artistas visuales, en el que aparecen 36 referentes. En la primera columna podemos observar el recuento de menciones de cada artista.

Número de menciones	Artista
78	Kahlo, Frida
10	Malfatti, Anita
4	Amaral, Tarsila do
4	Lempicka, Tamara de
4	Mallo, Maruja
3	Bonheur, Rosa
2	Af Klint, Hilma
2	Frankenthaler, Helen
2	Gentileschi, Artemisia
2	Krasner, Lee
2	Kusama, Yayoi
2	Lady Pink (Fabra, Sandra)
2	Maar, Dora
2	Medina, Ana
2	Mendieta, Ana
2	Morisot, Berthe

Número de menciones	Artista
2	O'Keeffe, Georgia
1	Anguissola, Sofonisba
1	Bonet, Paula
1	Bourgeois, Louise
1	Cassatt, Mary
1	Claudel, Camille
1	Delaunay, Sonia
1	Fontana, Lavinia
1	Gómez, Susana
1	Goncharova, Natalia
1	Hesse, María
1	Iglesias, Cristina
1	López, Laia
1	Neel, Alice
1	Rego, Paula
1	Riba Rossey, Raquel
1	Rist, Pipilotti
1	SAD-ist
1	Varo, Remedios
1	Westwood, Vivienne

Tabla 20. Recuento de respuestas. *Elaboración propia*

Más de la mitad de las menciones (78) son para Frida Kahlo, que en la pregunta anterior había aparecido 23 veces. Es decir, de entre los estudiantes participantes, 78 la conocen, pero solamente 23 de ellos se acuerdan de la pintora mexicana cuando se pregunta por artistas visuales de forma general. Lo mismo ocurre con la mayoría de las artistas mencionadas. De hecho, este listado lo conforman 36 artistas, de las cuales solamente ocho aparecían en el anterior: Kahlo, Malfatti, Do Amaral, Lady Pink, Anguissola, Laia López, SAD-ist y Vivienne Westwood.

Por tanto, el alumnado participante en la encuesta conoce a otras 28 creadoras, pero no se les ocurre nombrarlas cuando se les pregunta sobre artistas. Esto está íntimamente relacionado con el concepto de *top of mind*, al que ya nos hemos referido. La comparativa de las respuestas obtenidas en cada una de estas dos preguntas evidencia que, cuando tenemos que pensar en artistas visuales, lo que nos viene a la mente en primer lugar responde al concepto de artista genio, enormemente arraigado en nuestra cultura. Esto nos lleva a preguntarnos si, en caso de haber incluido preguntas más específicas relacionadas con otros factores, hubiéramos obtenido un conjunto de referentes más diverso, al menos en esos sentidos. Es decir, en el caso de haber incluido preguntas que requiriesen, por ejemplo, nombrar artistas locales o artistas vivos, ¿habrían sido capaces de hacerlo? O si hubiéramos preguntado por ceramistas, grafiteros o diseñadores

gráficos, ¿habría una mayor representación de estos lenguajes visuales en el conjunto de referentes artísticos? Queda claro que los conocimientos del alumnado participante, con relación a las mujeres artistas, son más amplios de lo que daría a entender la cuarta pregunta. Sin embargo, carecemos de información suficiente para poder afirmar que esto también ocurra acerca de otros factores como el país de origen, la raza, el lenguaje visual, etc.

No obstante, esto plantea una línea de investigación íntimamente relacionada con el concepto de artista del alumnado de ESO. Porque, si conocían a Kahlo, ¿por qué no la nombraron en la primera pregunta? ¿Creen que no encaja en la definición de artista? ¿Su figura o su obra son menos memorables que las de otros artistas? Responder a estas preguntas, sin lugar a duda, requeriría un estudio en mayor profundidad, seguramente mediante investigación-acción, que permitiera definir los atributos del artista, tal como lo conciben los estudiantes de ESO.

A continuación de Kahlo, quien encabeza el listado con 78 menciones, se encuentra la pintora brasileña Anita Malfatti, con diez, quien también aparecía en el listado anterior, donde era mencionada ocho veces. Tarsila do Amaral es mencionada por cuatro participantes en ambas preguntas. Maruja Mallo y Tamara de Lempika, a quienes nadie hizo referencia en la pregunta anterior, reciben cuatro menciones cada una. Rosa Bonheur, es mencionada por tres estudiantes en respuesta a la última pregunta de la encuesta. Las tres últimas son otro ejemplo de lo que acabamos de comentar: los participantes las conocen, pero no las mencionan cuando se les pregunta por artistas visuales; sus nombres solo aparecen al preguntar por mujeres artistas. Estas seis pintoras acumulan cerca de tres cuartas partes de las respuestas de los participantes, tal como observamos en el siguiente gráfico.

Top of mind

- Khalo, Frida
- Malfatti, Anita
- Amaral, Tarsila do
- Lempicka, Tamara de
- Mallo, Maruja
- Bonheur, Rosa
- Otras artistas

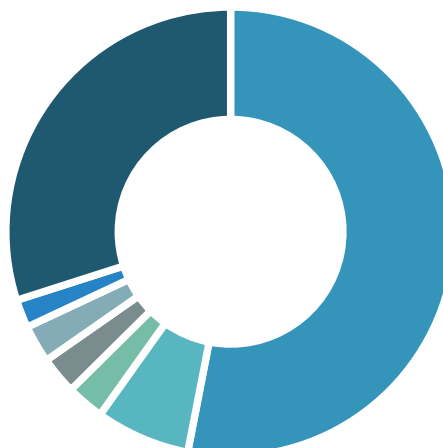


Figura 41. Artistas más mencionadas en la pregunta 5. Elaboración propia.

Como ya hicimos al analizar los resultados obtenidos en la pregunta anterior, a continuación, vamos a observar algunas características de las autoras que aparecen en el listado. La tabla con toda la información sobre cada una de las creadoras puede consultarse en el Anexo 3.

En primer lugar, se abordan aspectos geográficos. En concreto, el país de origen, el continente y el hemisferio de las artistas que conforman este listado. Cabe recordar, una vez más, que en estos valores totales y porcentuales no se tiene en cuenta el número de veces que cada una de ellas ha sido nombrada por los participantes, sino que se consideran individualmente, de entre un conjunto de 36.

Como ocurría en el análisis anterior, la mayoría de ellas proceden de países europeos (63,89%), entre los que destacan España y Francia e Italia. También hay una importante presencia de creadoras norteamericanas (22,22%), en su mayoría estadounidenses. Aunque en menor medida, también hay creadoras sudamericanas (8,33%) y asiáticas (5,56%). Y no hay representación de artistas procedentes de África u Oceanía. De nuevo, observamos una mayor presencia de artistas originarias del norte del planeta sobre el sur y occidentales sobre orientales.

País	Nº Artistas	Continente	Porcentaje	Hemisferio
Filipinas	1	Asia	5,56%	Norte 91,67%
Japón	1			
España	8	Europa	63,89%	
Francia	5			
Italia	3			
Polonia	1			
Portugal	1			
Reino Unido	1			
Rusia	1			
Suecia	1			
Suiza	1			
Ucrania	1			
EE. UU.	6	Norteamérica	22,22%	
Cuba	1			
México	1			
Brasil	2	Sudamérica	8,33%	Sur 8,33%
Ecuador	1			

Tabla 21. Procedencia de las artistas mencionadas. Elaboración propia.

El gráfico de la Figura 42 es una línea temporal en la que se representan las vidas de cada una de las mujeres mencionadas. Lo primero que llama nuestra atención es que comienza en un punto más avanzado que las dos líneas del tiempo anteriores, a mediados del siglo XVI. Pareciera que, a medida que retrocedemos en el tiempo fuese más difícil encontrar mujeres dedicadas a las artes visuales.

De acuerdo con Eugenia Tenenbaum (2022) esto no significa que no las hubiera, sino que los prejuicios del paradigma dominante en el origen de la historiografía se aplicaron a la interpretación del pasado, dejando fuera de los libros de historia las aportaciones de las mujeres a la literatura, la música y las artes visuales, entre otros ámbitos. Según la autora, estos conceptos están tan arraigados en nuestra sociedad, que los hallazgos realizados desde los años setenta del siglo pasado, a la luz de las metodologías revisionistas (que aplican perspectivas de género y decoloniales), no han sido incorporados en los currículos educativos y, por tanto, son desconocidas para la mayor parte de la sociedad actual.

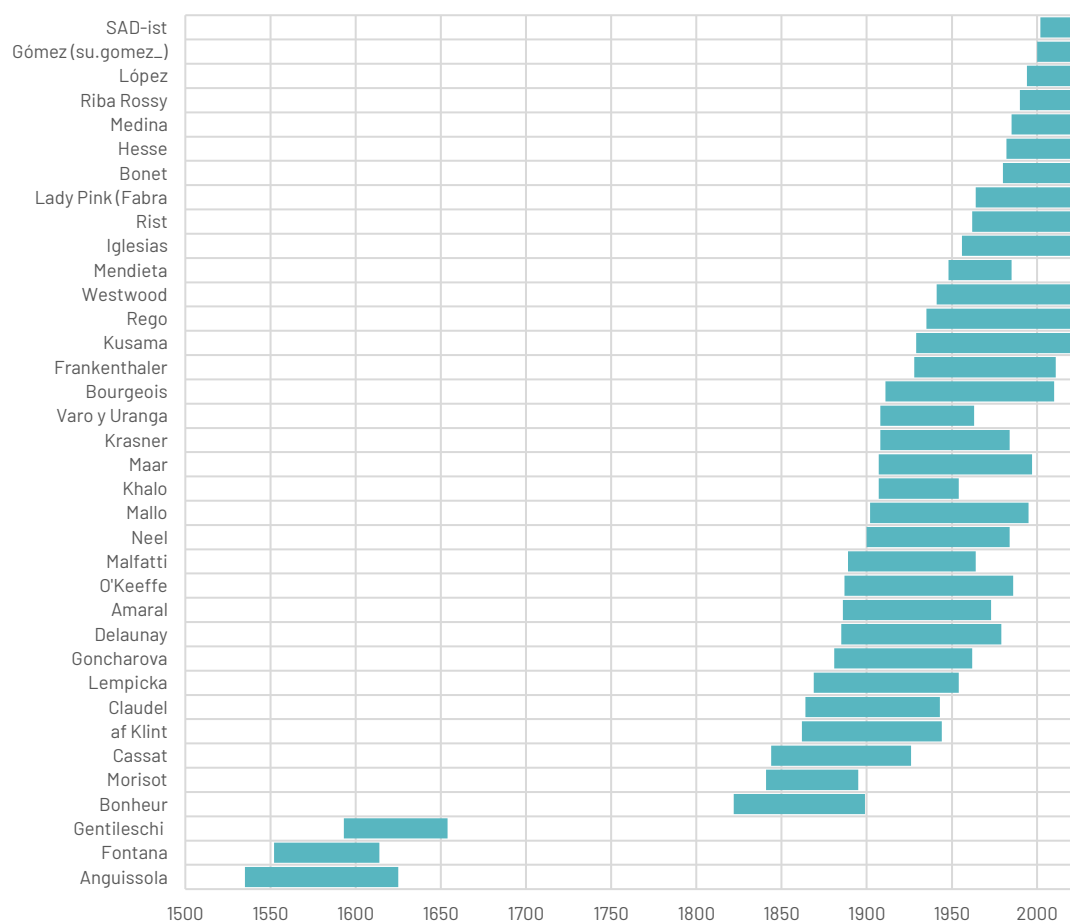


Figura 42. Línea temporal del conjunto de creadoras. Elaboración propia.

A continuación de Gentileschi se produce un vacío de casi 200 años, hasta llegar a Bonheur. Observamos una mayor densidad de artistas entre la segunda mitad del siglo XIX y la actualidad, aunque la mayoría de ellas se concentran en el siglo XX. Esto refuerza nuestra idea, planteada al analizar las líneas temporales anteriores, de que las vanguardias son los movimientos artísticos más comúnmente conocidos por los estudiantes participantes en ambas encuestas. Cabe precisar también que 11 de las artistas mencionadas están en activo, es decir, un 30,56%.

De nuevo, la pintura destaca como la principal disciplina de este conjunto de artistas, que representa más de la mitad de los casos (66,67%), seguida de la escultura (11,11%) y de la ilustración (8,33%). En la Tabla 22 podemos observar los lenguajes visuales del conjunto de creadoras. Como novedad con respecto a las anteriores aparece el videoarte.

Disciplina	Nº Artistas	Porcentaje
Pintura	24	66,67%
Escultura	4	11,11%
Ilustración	3	8,33%
Animación	1	2,78%
Arte conceptual	1	2,78%
Arte urbano	1	2,78%
Diseño de moda	1	2,78%
Videoarte	1	2,78%

Tabla 22. Disciplina de las artistas. Elaboración propia.

A la luz de las respuestas obtenidas, identificamos en el imaginario colectivo de los grupos participantes en la encuesta una enorme presencia de los referentes culturales que protagonizaron la historia del arte europeo. Los datos recogidos evidencian el eurocentrismo, el occidentalismo y la hegemonía cultural del Norte de los referentes culturales y artísticos de los participantes. Asimismo, se observa un enorme sesgo de género y una mayoría de artistas de otras épocas.

Sin embargo, aparecen también artistas contemporáneos, algunos de ellos pertenecientes a la cultura popular y configuradores de la cultura visual del alumnado. Llama la atención que algunos de estos nombres no provienen de los catálogos de los museos, ni de los libros de historia del arte, sino del cine y de las redes sociales.

6.2. Encuesta 2

La segunda encuesta se lleva a cabo como parte de una experiencia de investigación-acción enmarcada en el desarrollo de la asignatura Didactics of Artistic Education (Didáctica de la Educación Artística) durante los cursos 2022/23 y 2023/24. Se trata de una materia optativa de 6 créditos ECTS del Máster en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija. Los estudiantes deben elegir dos materias optativas, que se cursan durante el segundo semestre. El plan de estudios se imparte íntegramente en horario de tarde, en línea y en lengua inglesa.

Este cuestionario pretende identificar cuál es el concepto de arte de los participantes, así como el de artista, y averiguar cuáles son los artistas visuales que conocen. De esta manera, será posible identificar los conocimientos previos del alumnado y, al mismo tiempo, realizar un diagnóstico como parte del proceso de investigación.

Esta experiencia de investigación-acción se plantea no solamente para complementar y contrastar los hallazgos realizados en los otros ámbitos del presente trabajo, sino también para aplicarlos. Además, se plantea como una herramienta de mejora de la práctica docente, atendiendo al doble perfil de investigadora y arte-educadora.

6.2.1. Los participantes

La encuesta la completaron un total de 38 participantes. Todos ellos estudiantes universitarios del título mencionado y con formación en el ámbito de la educación. De hecho, muchos de ellos compaginan el máster con su labor docente como maestros, profesores, auxiliares de conversación, monitores, etc.

El grupo del curso 2022/23 está formado por 22 estudiantes. En él predominan maestros de Educación Primaria e Infantil y, en menor medida, de Secundaria. Cabe destacar que una de las personas participantes en la encuesta cuenta con una titulación en Historia del Arte, mientras que el resto no tienen formación específica en artes visuales.

En el curso 2023/24 el grupo está formado por 16 participantes. En él se observa una presencia mayoritaria de profesores de Secundaria, así como de formadores de adultos. También hay maestros de Primaria, pero en menor medida que el año anterior. A diferencia del resto, cuya formación se centra en la lengua inglesa, una de las personas participantes tiene formación en Diseño gráfico, aunque se desconoce la naturaleza de la titulación.

6.2.2. El cuestionario

Se elabora un cuestionario *online* en inglés al que los participantes responden desde sus dispositivos de manera síncrona o asíncrona. Aquellos que asisten a clase en directo reciben el enlace de acceso mediante el chat de la videoconferencia. Aquellas personas que asisten en diferido acceden al enlace en el entorno virtual de aprendizaje de la universidad.

Se trata de una encuesta breve, que resulta fácil de contestar para los participantes. No existe un límite de tiempo para ello, pero sí un plazo de dos semanas, ya que dentro del desarrollo de la asignatura se plantean varias actividades que toman estas respuestas como punto de partida.

El cuestionario consta de cuatro preguntas:

1. Where are you from? Where do you live?

[¿De dónde eres? ¿Dónde vives?]

Se trata de una pregunta de respuesta abierta, de texto corto. Permite conocer tanto el país de origen como el de residencia de los estudiantes, cualificando la información que tenemos sobre los participantes. Como parece obvio, a menudo existe una relación entre los referentes culturales de cada persona y su cultura de origen o del lugar donde residen. Observaremos esto en el comentario de los resultados.

2. What do you think art is?

[¿Qué crees que es el arte?]

De nuevo, estamos ante una pregunta de respuesta abierta. El objetivo es que los participantes expliquen qué entienden por arte. Desde el punto de vista didáctico, esto permite detectar el nivel de conocimientos previos del alumnado y, por tanto, establecer un punto de partida. Además, favorece la identificación de ideas preconcebidas, estereotipos y malentendidos. Desde el punto de vista de la investigación, esta pregunta nos ayudará a conocer cuál es la concepción del arte por parte de educadores que, en su mayoría, no son especialistas en la materia.

3. What is an artist?

[¿Qué es un artista?]

Se trata de una pregunta de respuesta abierta con una finalidad muy similar a la anterior. Se pretende comprender cuál es la idea de artista que tienen estos docentes, ya que esto permitirá conectar las respuestas de las preguntas 2 y 4. Hay algo que debemos tener en cuenta tanto en esta pregunta como en la siguiente. En castellano, el sustantivo artista se escribe igual independientemente de que el género gramatical de la palabra sea femenino o masculino, únicamente cambia el pronombre que lo antecede (la artista, el artista). En lengua inglesa, este sustantivo común no tiene ninguna connotación de género por lo que incluye, salvo que se especifique lo contrario, a la totalidad de los artistas. Por tanto, la traducción de la tercera pregunta sería válida para preguntar qué es un artista o una artista. Sin embargo, como veremos más adelante, parece que, en el imaginario colectivo, los artistas son eminentemente varones.

4. Name as many visual artists as you can. Take your time.

Please, don't look for information online, just name the artists that you know. Don't worry about spelling

[Nombra tantos artistas visuales como puedas. Tómate tu tiempo.]

Por favor, no busques información en línea, simplemente nombra aquellos artistas que conozcas. No te preocupes por la ortografía].

Una vez más, nos encontramos ante una pregunta de respuesta abierta, que se contesta elaborando un listado. Esta pregunta permite confeccionar una galería de referentes artísticos para, una vez recopilados, analizar sus características y arrojar conclusiones. Como decíamos, en el contexto de la asignatura, este listado de artistas se utilizará, en primer lugar, para hacer una reflexión grupal y, más adelante, para la realización de una propuesta didáctica basada en cualquier artista visual, exceptuando los que aparecen en la lista.

6.2.3. Los resultados

La totalidad de las respuestas obtenidas pueden consultarse en el Anexo 4 del presente documento.

Pregunta 1: ¿De dónde eres? ¿Dónde vives?

De la muestra de 22 estudiantes que participaron en el curso 22/23, 16 nacieron en España (72,72%), cuatro en Colombia (18,18%), uno en República Dominicana (4,55%) y uno en Estados Unidos (4,55%). Todos los participantes viven en sus países de origen, a excepción de la persona estadounidense, que reside en España.

De la muestra de 16 estudiantes que participaron en el curso 23/24, siete nacieron en España (43,75%), cinco en Colombia (31,25%), uno en República Dominicana (6,25%), uno en Ecuador (6,25%), uno en Estados Unidos (6,25%) y uno en China (6,25%). Dos de las personas originarias de Colombia residen en Reino Unido y la persona nacida en Estados Unidos vive en España. El resto de los participantes viven en sus países de origen.

Como podemos observar, la amplia mayoría del alumnado participante en la encuesta es española (60,53%). También hay una gran presencia de estudiantes colombianos (23,68%), y, en menor medida, participan estudiantes procedentes de Estados Unidos (5,26%), República Dominicana (5,26%), Ecuador (2,63%) y China (2,63%). Como veremos más adelante, su procedencia tiene una fuerte vinculación con sus referentes culturales.

Pregunta 2: ¿Qué crees que es el arte?

En la segunda pregunta, sobre el concepto de arte, se reciben respuestas muy dispares tanto en extensión como en profundidad. A continuación, vamos a comentar los términos que se emplean de forma mayoritaria, así como otras concepciones que nos parecen

relevantes para perfilar el concepto de arte de los participantes en la encuesta. Para más información sobre este análisis, recomendamos consultar el Anexo 5.

De las 38 respuestas aportadas, 30 lo definen como una forma de expresión, mientras que seis de los participantes lo definen como un medio de comunicación o de transmisión y dos hablan de representación, ya sea de ideas, sentimientos, o de la visión de los creadores. De hecho, en 16 de las definiciones propuestas se mencionan los pensamientos o las ideas y en 14 aparecen los sentimientos o las emociones como aquello que se transmite o se provoca a través del arte. En 14 respuestas se vincula este concepto con el de creación o creatividad, entendido mayoritariamente como la manera de elaborar un producto mediante un material o como la capacidad para crearlo.

La mayoría de las definiciones se formula de manera muy similar a esta, que hemos elaborado a partir de sus contribuciones: el arte es la expresión de los sentimientos y las ideas de manera creativa. Si bien términos como expresión, sentimientos, ideas y creación, o equivalentes, son los más habituales a la hora de elaborar una definición de arte, también hemos identificado una estrategia alternativa o complementaria que consiste en aportar ejemplos. Doce de los estudiantes mencionan distintos géneros y técnicas en su respuesta como pintura, escultura, dibujo, fotografía, música, teatro, danza, etc. Como decimos, esto se utiliza, bien para definir el concepto de arte, bien para explicar a qué ámbitos aplica o bien para ilustrar la amplitud del espectro artístico.

Aunque no aparecen con tanta frecuencia, consideramos relevantes algunas de las ideas utilizadas por los participantes, que comentamos a continuación. Dos de las respuestas incorporan en su definición el talento o la habilidad, haciendo así referencia a la capacidad para crear obras de arte. Esto nos permite entrever una conexión con la pericia técnica. También hay dos respuestas que mencionan la espiritualidad, bien porque se concibe el arte como una ventana que permite asomarse al alma del artista, bien como una realización espiritual que conecta con lo divino, con una finalidad trascendental.

Algunos estudiantes emplean otros términos relevantes que no aparecen en las aportaciones de sus compañeros, como la imaginación o la libertad. En la misma línea que quienes listaban disciplinas, un participante menciona elementos de los lenguajes artísticos como los colores, las formas, los sonidos o las texturas para explicar que el arte se crea al combinarlos. También es interesante observar que una de las respuestas hace referencia a los materiales artísticos y otra define el concepto como un medio físico de creación. Esto no hace sino abundar en la materialidad de las obras artísticas.

La idea de subjetividad aparece tanto de forma implícita como de forma explícita. Como decíamos anteriormente, son muchas las definiciones que hablan de expresar la propia visión del mundo, los sentimientos o las ideas. En algunas, incluso, se habla de la expresión del yo, de la identidad o del punto de vista subjetivo e individual.

Además, hay tres participantes que amplían la perspectiva más allá de la individualidad para entenderlo como un fenómeno social. Lo consideran un fruto del contexto social en el que se origina. Una de estas respuestas lo define así:

I think that it is a way of expression and communication, so it involves not only a personal perspective but also social. It is part of our lives and it could be adapted to any of us, through different manners, techniques and purposes. In addition, I think is something relative, that depends on the age, the context and the intention.

[Creo que es una forma de expresión y comunicación, por lo que implica no sólo una perspectiva personal sino también social. Forma parte de nuestras vidas y puede adaptarse a cualquiera de nosotros, a través de diferentes maneras, técnicas y propósitos. Además, creo que es algo relativo, que depende de la edad, el contexto y la intención].

La definición anterior incorpora, además, el concepto de relatividad, que hace referencia a la naturaleza cambiante del arte, en función de factores como la intención, la época y el contexto. Otra de las personas que incluye su dimensión social realiza en su definición dos aportaciones cruciales. Por un lado, la idea de que el arte nos invita a reflexionar sobre nuestra propia cultura, nuestras creencias y nuestras emociones. Por otro, que nos permite conocer el mundo en mayor profundidad.

Cabe destacar, para terminar, la respuesta de la alumna con formación en Historia del arte, por ser la más extensa y completa de todas. Esta persona define el arte como un fenómeno diferente para cada persona, lo considera como una vía de salida o una expresión no solo personal, sino también global y social, vinculado con acontecimientos de la vida:

Art is different from person to person. I believe it to be more of an outlet per se not simply of personal expression, but also global expressions, expressions for societal change, etc. A lot of examples of new artistic styles stem from major life events like war, religious to secular shifts, etc.

[El arte es diferente de una persona a otra. Yo creo que es más una válvula de escape per se, no sólo de expresión personal, sino también de expresiones globales, expresiones para el cambio social, etc. Muchos ejemplos de nuevos estilos artísticos surgen de acontecimientos vitales importantes, como guerras, cambios de religión a laicismo, etc.].

Además, esta participante incluye en su respuesta un elemento que también han incorporado algunos de sus compañeros: un listado de artes visuales. En su caso, a diferencia de otros estudiantes, incorpora la performance y las instalaciones. Por último, apela a la relación entre artista y público, y al mensaje que se transmite:

I realize now that I am describing visual arts such as drawing, painting, sculpture, installation, performative art, etc. Art evokes a feeling, connection, emotion from the viewer. It might not even be what the artist intended to portray, but something, somewhere resonated in someone.

[Ahora me doy cuenta de que estoy describiendo artes visuales como el dibujo, la pintura, la escultura, la instalación, el arte performativo, etc. El arte evoca una sensación, una conexión, una emoción en el espectador. Puede que ni siquiera sea lo que el artista pretendía representar, pero algo, en algún lugar, resuena en alguien].

Esta es la única definición que se refiere explícitamente al espectador, a la persona que contempla la obra y que la termina con su interpretación. Sin embargo, podríamos considerar que esta figura está presente en otras tres respuestas, aunque de forma implícita. En una de ellas se habla de que el artista expresa al mundo sus opiniones. Entendemos que, en este caso, el mundo hace las veces de espectador universal. En sendas respuestas, los participantes explican que el arte hace pensar o provoca una reacción en el otro.

Si recurrimos de nuevo a los esquemas elementales que nos permiten diseccionar la producción artística como fenómeno cultural, observamos que el énfasis de las definiciones aportadas se sitúa sobre la figura del emisor. El artista es quien expresa, comunica y transmite sus sentimientos, ideas y hasta su propia personalidad, que podrían conformar lo que conocemos como mensaje. La mayoría de los estudiantes conciben el arte como una emisión, una transmisión de información unidireccional cuyo punto de partida identifican claramente.

Aquellos participantes que aportan definiciones más extensas incorporan también otros elementos. Como explican algunos estudiantes, esta transmisión se produce dentro de un contexto social y cultural mediante el empleo de distintos canales y códigos, desde el pictórico hasta el musical. Además, algunas de las respuestas hacen referencia al proceso de decodificación, cuando hablan de interpretación, y a los receptores, es decir, a los espectadores de las creaciones.

A la luz de estos resultados, podemos concluir que, si bien los conceptos que tienen un mayor peso en la globalidad de las respuestas, como la expresividad, la subjetividad y las emociones, son parte fundamental del concepto moderno de arte, podemos ver cómo se añaden también algunas ideas claramente posmodernas. Tal es el caso de la contextualización de la obra artística, su dimensión social y su naturaleza cambiante.

Pregunta 3: ¿Qué es un artista?

Cuando los participantes se aproximan a la definición de artista, 37 de ellos hacen mención a una persona, a un individuo o a alguien que crea o que se expresa a través del arte. Esto denota una clara individualidad, frente a una posible colectividad. De hecho, la única respuesta que hace referencia a los artistas como aquellas personas que lo producen, no lo hace con ninguna connotación colectiva. Como cabía esperar teniendo en cuenta las respuestas a la pregunta anterior, las palabras más repetidas son persona, que aparece de forma literal un total de 24 veces, expresión o transmisión, que aparece 17 veces, y crear o creatividad, que aparece también en 17 definiciones.

Nueve de las respuestas hacen referencia al talento o a la habilidad de los artistas, lo que denota una gran importancia de los saberes técnicos y las capacidades. Además, ocho personas recurren a la estrategia de listar diferentes géneros artísticos. De manera similar a la que ocurría en la pregunta anterior, se recurre a la pintura, al dibujo o a la fotografía, para definir como artista a alguien que produce determinadas obras artísticas.

Siete respuestas incluyen una referencia a la obra como aquello que es creado por los artistas. Uno de ellos, precisa que esta creación es matérica. También siete definiciones incorporan la figura del espectador, entendida como la persona que contempla aquello que ha sido creado, reacciona ante ello, reflexiona o se emociona.

Son tres los participantes que hacen referencia al hecho de que un artista se dedica o se gana la vida produciendo arte, es decir, lo definen desde un punto de vista laboral o mercantilista. Uno de ellos menciona el hecho de la formación y otro habla del deleite o

del placer de crear, entendiendo que un artista se dedica a ello por oficio y, al mismo tiempo, por gusto o por vocación.

Parece, pues, que la mayoría lo vinculan a un talento, que generalmente se concibe como algo innato, y una capacidad expresiva, mientras que algunos lo definen como aquellas personas que se dedican a ello profesionalmente y uno de ellos insiste en la necesidad de haber recibido una educación especializada.

Encontramos algunos de los rasgos característicos del artista como genio, tales como la originalidad o la belleza, que aparecen dos veces cada una, y la sensibilidad o la imaginación, que se menciona una sola vez. En otra respuesta figura la creación de algo que se convierte en referencia para los demás, es decir, la capacidad de influir o marcar tendencia. En nuestra opinión, esto está vinculado también con la idea de originalidad, de crear algo nuevo y diferente a lo anterior. Esto es, sin duda, una huella de la impronta del progreso moderno, donde la sucesión de vanguardias premiaba la innovación formal en las artes plásticas y visuales.

Como muestra de las respuestas, seleccionamos la siguiente definición, ya que la consideramos representativa de la mayoría: «An artist is an individual that use [*sic.*] their creative skills, imagination, and unique perspectives to express themselves and communicate with others through various art forms» [Un artista es un individuo que utiliza sus habilidades creativas, su imaginación o su punto de vista único para expresarse y comunicarse con otros mediante diferentes formas artísticas].

A la hora de definir al sujeto emisor parece más sencillo que los estudiantes identifiquen no solo el mensaje (sentimientos, emociones, ideas, etc.), el medio (la obra) y el código (la pintura, el cine, la poesía...), sino también el receptor, es decir, el espectador que contempla la obra y decodifica el mensaje.

Pregunta 4: Nombra tantos artistas visuales como puedas.

La pregunta sobre artistas visuales recibe un total de 296 respuestas, sumando las obtenidas por ambos grupos. Es decir, entre los 37 estudiantes participantes se nombran 296 creadores. Una vez más, nos encontramos con estudiantes que afirman no saber qué son las artes visuales o no conocer ningún artista. De nuevo, aparecen respuestas no válidas en las que se menciona al escritor William Shakespeare, a la cantante y compositora Shakira, al rapero Arkano, a la periodista Beatriz Arango y al saxofonista Leo Pellegrino. Además, hay participantes que mencionan a familiares y amigos con oficios o aficiones creativas, pero no los nombran ni aportan más información, por lo que no

resulta posible perfilar a estos creadores y, por tanto, no se tienen en cuenta estas respuestas en la presente investigación.

De las 291 respuestas restantes, 190 proceden del grupo que cursa la asignatura en 2022/23 y 101 proceden del curso 2023/24. En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los cursos. A continuación, se configura un listado con la totalidad de los artistas mencionados, a partir de los anteriores.

En la Tabla 23 podemos observar las respuestas del primer grupo, en el que se menciona a un total de 69 artistas visuales:

Número de menciones	Artista
16	Picasso, Pablo Ruiz
14	Kahlo, Frida
14	Da Vinci, Leonardo
12	Van Gogh, Vincent
11	Dalí, Salvador
8	Buonarroti, Miguel Ángel
8	Monet, Claude
7	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva
7	Botero, Fernando
5	Warhol, Andy
5	Banksy
5	Goya, Francisco de
4	Botticelli, Sandro
4	Rubens, Pieter Paul
4	Caravaggio, Michelangelo Merisi
3	Gaudí, Antoni
3	Munch, Edvard
2	El Bosco, Jheronimus van Aken
2	Renoir, Pierre-Auguste
2	Kandinsky, Vasili Vasílievich
2	Haring, Keith
2	Matisse, Henri Émile Benoît
2	Pollock, Jackson
2	Van Eyck, Jan
2	Rembrandt, Rembrandt Harmenszoon van Rijn
1	Klimt, Gustav
1	Giger, Hans Rudolf
1	Miller, Frank
1	Quino, Joaquín Salvador Lavado Tejón
1	Ospina, Nadin
1	Schugurensky, Pablo
1	Kim, Sorie
1	Donatello, Donato di Niccolò di Betto Bardi

Número de menciones	Artista
1	Long, Richard
1	Rayo Reyes, Ómar
1	Hoyos, Mercedes
1	Kusama, Yayoi
1	Toro Botero, Hernando
1	Van der Weyden, Roger
1	Durero, Alberto
1	Fra Angelico
1	Tiziano
1	Tintoretto
1	El Greco
1	Rafael
1	Arcimboldo, Giuseppe
1	Rivera, Diego
1	Cézanne, Paul
1	Delaunay, Robert
1	Delaunay, Sonia
1	Vermeer, Johannes
1	Manet, Édouard
1	Mondrian, Piet
1	Chagall, Marc
1	Gris, Juan
1	Gauguin, Paul
1	Duchamp, Marcel
1	Mucha, Alfons
1	Rothko, Mark
1	Lichtenstein, Roy
1	Bourgeois, Louise
1	Twombly, Cy
1	Rauschenberg, Robert
1	Matta, Roberto
1	De Kooning, Willem
1	Ernst, Max
1	Tanning, Dorothea
1	O'Keefe, Georgia
1	Basquiat, Jean-Michel

Tabla 23. Listado total de 69 referentes artísticos del grupo 22/23. Elaboración propia.

En este punto, cabe señalar que una sola de las 22 respuestas recibidas contiene un listado de 56 artistas visuales, cuando la media de respuestas del resto de participantes es de 6,14. Teniendo en cuenta que esta persona ha aportado cerca de nueve veces más referentes artísticos que el resto de los estudiantes del Máster, consideramos necesario elaborar un segundo listado en el que se recogen los referentes artísticos aportados por los otros 21 participantes. Existen dos razones para ello. La primera es que se trata de

una persona con formación universitaria en Historia del arte y su inclusión supone una notable desviación de los resultados del grupo. La segunda es que completó la encuesta cuando había expirado el plazo marcado por la asignatura, por lo que sus respuestas no estaban disponibles cuando se plantearon las actividades que se explican en el siguiente subapartado.

Al descartar las 56 respuestas aportadas por esta participante, se obtiene un total de 134 respuestas en las que figuran 38 artistas. En la siguiente tabla se puede ver el conjunto de artistas, así como la cantidad de veces que fueron mencionados:

Número de menciones	Artista
15	Picasso, Pablo Ruiz
13	Kahlo, Frida
13	Da Vinci, Leonardo
11	Van Gogh, Vincent
10	Dalí, Salvador
8	Buonarroti, Miguel Ángel
7	Monet, Claude
6	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva
5	Botero, Fernando
4	Warhol, Andy
4	Banksy
3	Botticelli, Sandro
3	Goya, Francisco de
3	Rubens, Pieter Paul
3	Caravaggio, Michelangelo Merisi
2	Gaudí, Antoni
2	Munch, Edvard
1	Klimt, Gustav
1	Giger, Hans Rudolf
1	El Bosco, Jheronimus van Aken
1	Miller, Frank
1	Quino (Lavado Tejón, Joaquín Salvador)
1	Renoir, Pierre-Auguste
1	Ospina, Nadin
1	Kandinsky, Vasili Vasílievich
1	Haring, Keith
1	Matisse, Henri Émile Benoît
1	Pollock, Jackson
1	Schugurensky, Pablo
1	Kim, Sorie
1	Van Eyck, Jan
1	Donatello, Donato di Niccolò di Betto Bardi
1	Rembrandt, Rembrandt Harmenszoon van Rijn
1	Long, Richard

Número de menciones	Artista
1	Rayo Reyes, Ómar
1	Hoyos, Mercedes
1	Kusama, Yayoi
1	Toro Botero, Hernando

Tabla 24. Listado de los 38 artistas mencionados por 21 participantes del curso 22/23.

Por su parte, los 16 participantes en la encuesta del curso 2023/24 producen un total de 101 respuestas válidas, por lo que la media de referentes mencionados por participante es de 6,31. El número máximo de artistas nombrados por un solo participante es de 31, mientras que algunos participantes no mencionan a ninguno. En el siguiente listado se observan los 64 artistas conocidos por el grupo, así como el número de veces que han aparecido como respuesta:

Número de menciones	Artista
7	Van Gogh, Vincent
6	Picasso, Pablo Ruiz
4	Banksy
4	Da Vinci, Leonardo
4	Dalí, Salvador
4	Kahlo, Frida
3	Botero, Fernando
3	Goya, Francisco de
3	Kusama, Yayoi
3	Miró, Joan
2	Buonarroti, Miguel Ángel
2	Fortuny, Mariano
2	O'Keeffe, Georgia
2	Sorolla, Joaquín
2	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva
2	Warhol, Andy
1	Abramović, Marina
1	Adnan, Etel
1	Alma-Tadema, Lawrence
1	Arango, Débora
1	Asawa, Ruth
1	Basquiat, Jean-Michel
1	Brassaï, Gyula Halász
1	Calder, Alexander
1	Caravaggio, Michelangelo Merisi
1	Cassatt, Mary
1	Cayuco, Genaro Reyes
1	Celmins, Vija
1	Chillida, Eduardo
1	Degas, Edgar

Número de menciones	Artista
1	Donatello, Donato di Niccolò di Betto Bardi
1	Ernst, Max
1	Erwitt, Elliott
1	Frankenthaler, Helen
1	Gaudí, Antoni
1	Gauguin, Paul
1	Giacometti, Alberto
1	Guayasamín, Oswaldo
1	Guturo, Andrés
1	Höch, Hannah
1	Hopper, Edward
1	Ibáñez, Francisco
1	Jacanamijoy, Carlos
1	LeWitt, Sol
1	López, Antonio
1	Luna, Rafaela
1	Madoz, Chema
1	Magritte, René
1	Matisse, Henri Émile Benoît
1	Modigliani, Amedeo
1	Mondrian, Piet
1	Morisot, Berthe
1	Motherwell, Robert
1	Prieto, Gregorio
1	Quino, Joaquín Salvador Lavado Tejón
1	Rembrandt, Rembrandt Harmenszoon van Rijn
1	Rodin, Auguste
1	Sanzio, Rafael
1	Serra, Richard
1	Tovar, Iván
1	Vasarely, Victor
1	Wagner, Maud
1	Xiaofeng, Meng
1	Zurbarán, Francisco de

Tabla 25. Listado de los 64 artistas mencionados por los 16 participantes del curso 23/24. Elaboración propia.

Si comparamos los listados podemos observar que, en este segundo grupo, existe una menor coincidencia a la hora de nombrar artistas visuales. Por ejemplo, Kahlo es mencionada por cuatro estudiantes, mientras que en el grupo anterior lo hicieron 13. Al mismo tiempo, hay mayor número de menciones por una sola persona. Es cierto que el segundo grupo es menos numeroso, por lo que cabía esperar menores valores totales en cada recuento.

Pero no se trata solo del número de participantes, sino de la cantidad de respuestas proporcionadas. Si bien la mediana se mantiene en cinco con respecto al listado anterior y la media de respuestas se mantiene en un nivel similar, la moda pasa de cinco a uno. Es decir, lo más habitual entre los estudiantes del primer grupo era nombrar a cinco artistas visuales, mientras que la cantidad más habitual entre los del segundo grupo es de un solo referente. No solo conforman el grupo menos participantes, sino que además han producido un menor número de respuestas.

Cabe precisar que, en estas respuestas donde solo se menciona un referente visual, los artistas son el pintor y dibujante ecuatoriano Oswaldo Guayasamín, el ilustrador digital chino Xiaofeng y el pintor y escultor colombiano Fernando Botero. Estas menciones las realizan participantes originarios de los mismos países que los creadores a los que hacen referencia.

Al comparar los listados de los dos grupos encontramos que hay 18 autores que aparecen en ambos. Para identificar a los artistas más conocidos por la totalidad de los estudiantes universitarios encuestados, se decide combinar los listados de cada grupo en uno solo. En él figuran 84, entre los que se reparten las 234 menciones realizadas por los estudiantes.

Número de menciones	Artista
21	Picasso, Pablo Ruiz
18	Van Gogh, Vincent
17	Da Vinci, Leonardo
17	Kahlo, Frida
14	Dalí, Salvador
10	Buonarroti, Miguel Ángel
8	Banksy
8	Botero, Fernando
8	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva
7	Monet, Claude
6	Goya, Francisco de
6	Warhol, Andy
4	Caravaggio, Michelangelo Merisi
4	Kusama, Yayoi
3	Botticelli, Sandro
3	Gaudí, Antoni
3	Miró, Joan
3	Rubens, Pieter Paul
2	Donatello, Donato di Niccolò di Betto Bardi
2	Fortuny, Mariano
2	Matisse, Henri Émile Benoît
2	Munch, Edvard

Número de menciones	Artista
2	O'Keeffe, Georgia
2	Quino, Joaquín Salvador Lavado Tejón
2	Rembrandt, Rembrandt Harmenszoon van Rijn
2	Sorolla, Joaquín
1	El Bosco, Jheronimus van Aken
1	Abramović, Marina
1	Adnan, Etel
1	Alma-Tadema, Lawrence
1	Arango, Débora
1	Asawa, Ruth
1	Basquiat, Jean-Michel
1	Brassaï, Gyula Halász
1	Calder, Alexander
1	Cassatt, Mary
1	Cayuco, Genaro Reyes
1	Celmins, Vija
1	Chillida, Eduardo
1	Degas, Edgar
1	Ernst, Max
1	Erwitt, Elliott
1	Frankenthaler, Helen
1	Gauguin, Paul
1	Giacometti, Alberto
1	Giger, Hans Rudolf
1	Guayasamín, Oswaldo
1	Guturo, Andrés
1	Haring, Keith
1	Höch, Hannah
1	Hopper, Edward
1	Hoyos, Mercedes
1	Ibáñez, Francisco
1	Jacanamijoy, Carlos
1	Kandinsky, Vasili Vasílievich
1	Kim, Sorie
1	Klimt, Gustav
1	LeWitt, Sol
1	Long, Richard
1	López, Antonio
1	Luna, Rafaela
1	Madoz, Chema
1	Magritte, René
1	Miller, Frank
1	Modigliani, Amedeo
1	Mondrian, Piet
1	Morisot, Berthe

Número de menciones	Artista
1	Motherwell, Robert
1	Ospina, Nadín
1	Pollock, Jackson
1	Prieto, Gregorio
1	Rayo Reyes, Ómar
1	Renoir, Pierre-Auguste
1	Rodín, Auguste
1	Sanzio, Rafael
1	Schugurensky, Pablo
1	Serra, Richard
1	Toro Botero, Hernando
1	Tovar, Iván
1	Van Eyck, Jan
1	Vasarely, Victor
1	Wagner, Maud
1	Xiaofeng, Meng
1	Zurbarán, Francisco de

Tabla 26. Listado de 84 referentes combinado de los dos grupos de estudiantes de Máster.

Como ya observábamos en los listados parciales, resulta evidente la coincidencia en torno a ciertas figuras. Tal es el caso de Picasso, mencionado por un 56,76% de los encuestados, de Van Gogh (48,65%), de Da Vinci y Kahlo (45,95%), de Dalí (37,84%) y de Miguel Ángel (27,03%). De hecho, como observamos en el siguiente gráfico, estos seis artistas acumulan conjuntamente 97 menciones, un 41,45% del total:

Top of mind

- Picasso, Pablo Ruiz
- Van Gogh, Vincent
- Da Vinci, Leonardo
- Kahlo, Frida
- Dalí, Salvador
- Buonarroti, Miguel Ángel
- Otros artistas



Figura 43. Representación gráfica de la cantidad de menciones que reciben los artistas que aparecen en la lista. Elaboración propia.

Esto nos permite concluir que algunos de los referentes artísticos que aparecen en esta lista no solo son tremendamente conocidos para la mayoría de los participantes, sino que además son los primeros que les vienen a la mente al pensar en artistas visuales. Analizando las intervenciones de los participantes detectamos que es muy habitual que estos creadores no solo aparezcan en muchas de las respuestas aportadas, sino que, además, aparecen al inicio de la respuesta, ocupando los primeros lugares en la enumeración. De las 21 menciones que acumula Picasso, en siete respuestas es el primer artista mencionado, en cuatro es el segundo, en tres es el tercero, en dos de ellas ocupa un cuarto puesto y en el resto de las menciones aparece en quinto lugar o posterior. Cuatro enumeraciones empiezan por Van Gogh, dos por Leonardo da Vinci y dos por Miguel Ángel.

Como se observa en la Figura 43, el 58,55% restante de las menciones se reparte entre un total de 78 referentes artísticos, de entre los cuales 58 han sido nombrados una única vez. Esto evidencia que los artistas que aparecen en la parte superior de este listado son, en su mayoría, aquellos que vertebran el gran relato del arte occidental. Es decir, quienes figuran en las colecciones de los grandes museos de bellas artes europeos y norteamericanos, que aparecen en los libros de historia del arte y que conforman los temarios de las asignaturas generalistas relacionadas con esta disciplina.

De entre las diez figuras que reciben más menciones nos llaman la atención tres referentes, que no terminan de ajustarse enteramente a los cánones de esta descripción. Nos referimos a Banksy, Kahlo y Botero. Sin duda, se trata de artistas *mainstream*, pero son referentes que tradicionalmente han tenido una menor presencia en los ámbitos mencionados. A pesar de que el gran relato de la historia del arte occidental está protagonizado por hombres, la pintora mexicana Frida Kahlo, a la luz de las encuestas que se han llevado a cabo en el marco de la presente investigación, es ampliamente conocida. De hecho, como ya hemos comentado en esta investigación, en los últimos años se ha convertido en un icono popular (Anaya Wittman, 2022). Por su parte, Banksy es un artista en activo muy mediático, por lo que resulta relativamente fácil que los estudiantes de la asignatura lo conozcan, a pesar de que no suelen estar familiarizados con la creación contemporánea. Y el pintor y escultor colombiano Fernando Botero, quien realizó parte de su formación en Europa, goza también de un gran reconocimiento internacional, que se acentúa especialmente en Colombia.

Como anunciábamos en la introducción de este capítulo, consideramos necesario profundizar en el listado obtenido para identificar los rasgos que tienen en común estos creadores. Esto permite matizar el concepto de artista definido en la pregunta anterior

y observar la diversidad de los creadores que los estudiantes conocen. Por ello, una vez obtenido el recuento, se elabora una matriz enriquecida con datos objetivos como su lugar de nacimiento, la técnica o técnicas principales, e información relativa a cuestiones como el género, la cultura de origen o la temporalidad. La tabla completa puede consultarse en el Anexo 3. A continuación, se proporciona información detallada sobre los factores mencionados.

Los 84 artistas nombrados por los participantes de los cursos 2022/23 y 2023/24 proceden de 24 países diferentes, distribuidos geográficamente como se muestra en la Tabla 27. Como podemos observar, la mayor parte de los referentes mencionados son europeos (59,52%). De entre ellos, la mayoría son españoles, seguidos de franceses, italianos y neerlandeses. En menor medida, figuran nombres procedentes de Alemania, Bélgica, Reino Unido y Suiza. Por último, se menciona también uno de cada uno de estos países: Austria, Hungría, Letonia, Noruega, Rumanía, Rusia y Serbia.

País	Nº Artistas	Continente	Porcentaje
China	1	Asia	3,57%
Japón	1		
Líbano	1		
España	14	Europa	59,52%
Francia	8		
Italia	7		
Países Bajos	5		
Alemania	3		
Bélgica	2		
Reino Unido	2		
Suiza	2		
Austria	1		
Hungría	1		
Letonia	1		
Noruega	1		
Rumanía	1		
Rusia	1		
Serbia	1		
EE. UU.	16	Norteamérica	23,81%
República Dominicana	3		
México	1		
Colombia	8	Sudamérica	13,10%
Argentina	2		
Ecuador	1		

Tabla 27. Países y continentes de origen de los artistas mencionados. Elaboración propia.

De entre los creadores europeos mencionados por el primer grupo, casi todos pueden considerarse parte del gran relato de la historia del arte occidental. Son los artistas a los que tradicionalmente se han dedicado exposiciones monográficas, han presidido las colecciones permanentes de los museos, aparecen en los folletos y planos como obras maestras, tienen presencia en los manuales modernos de historia del arte y fundamentan los temarios de las asignaturas. Sin ir más lejos, todos ellos, a excepción de Botticelli, Klimt, Giger y Long figuraban en el temario de Historia del Arte de la LOMCE. Los únicos que no aparecen indexados en La Historia del Arte de Gombrich son tres de los cuatro que acabamos de mencionar (Gombrich, 2016): Gustav Klimt, H. R. Giger y Richard Long. Cabe precisar que la obra de los dos últimos es posterior a la primera edición del libro, en 1950.

Sin embargo, el segundo grupo aporta al listado general no solo un mayor número de referentes, sino que también son más diversos. Aparecen artistas de nacionalidades que, hasta entonces, no figuraban en la lista anterior: una artista serbia, un artista rumano, una artista letona-estadounidense y un artista belga. Por no mencionar que algunos creadores como Antonio López, Chema Madoz y Marina Abramović siguen en activo. Y que ni el currículo de la LOMCE ni el citado manual de historia del arte incluían creadoras.

El continente americano aglutina el 36,91% de los referentes mencionados. De cara a el binomio que se plantea más adelante sobre los hemisferios terrestres, se ha dividido en dos subcontinentes. El 23,81% de los que aparecen en el listado son norteamericanos, sobre todo, estadounidenses, aunque también hay tres artistas de República Dominicana y una de México. El 13,10% de los creadores mencionados proceden de Sudamérica, siendo ocho de ellos de origen colombiano, dos de origen argentino y uno de origen ecuatoriano.

Por último, se menciona una artista japonesa, uno de origen chino y una franco-libanesa, lo que equivale a un 3,57% de presencia de referentes asiáticos en el listado, muy por debajo de las cifras que hemos comentado en Europa y América. Ninguno de los participantes conoce creadores procedentes de otros continentes, como África u Oceanía.

En el mapa de la Figura 44 podemos observar claramente la distribución geográfica de los referentes artísticos: la mayoría es de origen europeo, norteamericano y, en menor medida, colombiano. La intensidad del sombreado indica la cantidad de artistas mencionados que proceden de cada país.

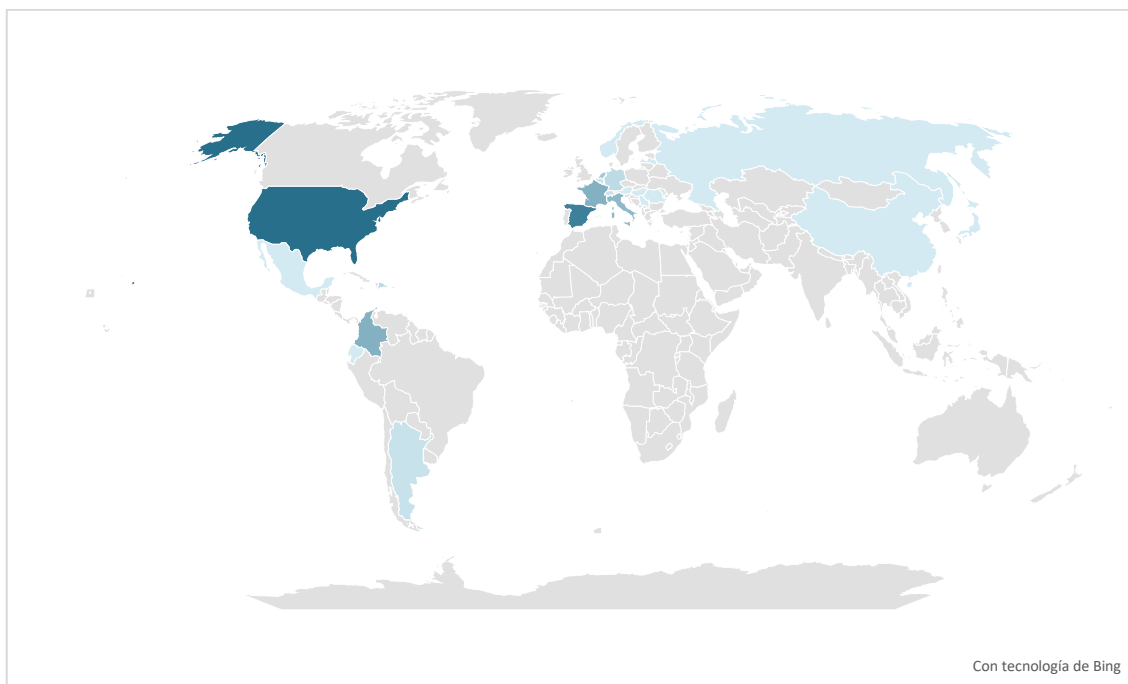


Figura 44. Países de origen de los artistas mencionados. *Elaboración propia.*

Al analizar no solamente el conjunto de los datos, sino también las respuestas de cada participante de forma individualizada, se identifica una tendencia: los estudiantes conocen referentes de sus países de origen, así como europeos y norteamericanos, principalmente.

Se llega a esta conclusión tras observar que los cuatro estudiantes colombianos del primer grupo mencionaron a su compatriota Botero (la quinta mención la hizo un estudiante de España). En el segundo grupo, dos de los cuatro estudiantes colombianos lo incluyeron en su respuesta, además de uno español. Es decir, de las ocho menciones que recibe el artista, seis son de participantes colombianos. Estos mismos son también quienes mencionan al resto de artistas colombianos: Nadín Ospina, Hernando Toro, Mercedes Hoyos, Ómar Rayo, Débora Arango, Carlos Jacanamijoy y Andrés Guturo.

Los tres artistas originarios de República Dominicana fueron nombrados por un participante del mismo país. Esto mismo ocurre con el ecuatoriano Oswaldo Guayasamín y con Xiaofeng, de China. Una de las dos menciones que recibe Georgia O'Keeffe y la única de Maud Stevens Wagner, ambas estadounidenses, las realiza un participante nacido y residente en Estados Unidos.

A nuestro modo de ver, esto demuestra no solo una vinculación entre la cultura de origen y los referentes culturales que los participantes conocen, sino también la existencia de lo que podríamos denominar referentes artísticos globales. Esto es, aquellos que forman

parte del gran relato del arte protagonizado, principalmente, por hombres europeos y norteamericanos. Creadores como Picasso, Van Gogh, Da Vinci, Monet o Warhol, aparecen en las respuestas de los estudiantes independientemente del país de origen de estos.

Tampoco podemos olvidar que la mayoría de los participantes de la encuesta son españoles y residentes en España. Por tanto, su contexto de origen es occidental y europeo. Es decir, para muchos, es lógico pensar que los referentes culturales más accesibles han sido los que conforman ese gran relato del arte occidental que se perpetúa hasta nuestros días. Sin embargo, tal como comentábamos en la introducción de este capítulo, esto no se debe únicamente a la cultura de origen mayoritaria de los participantes en la investigación, sino también —y principalmente— al histórico reparto de poder en la producción del conocimiento.

Al analizar la procedencia de los referentes artísticos más conocidos desde un punto de vista global, la dominancia del Norte sobre el Sur y de Occidente sobre Oriente es innegable, tal como ilustra el siguiente gráfico.

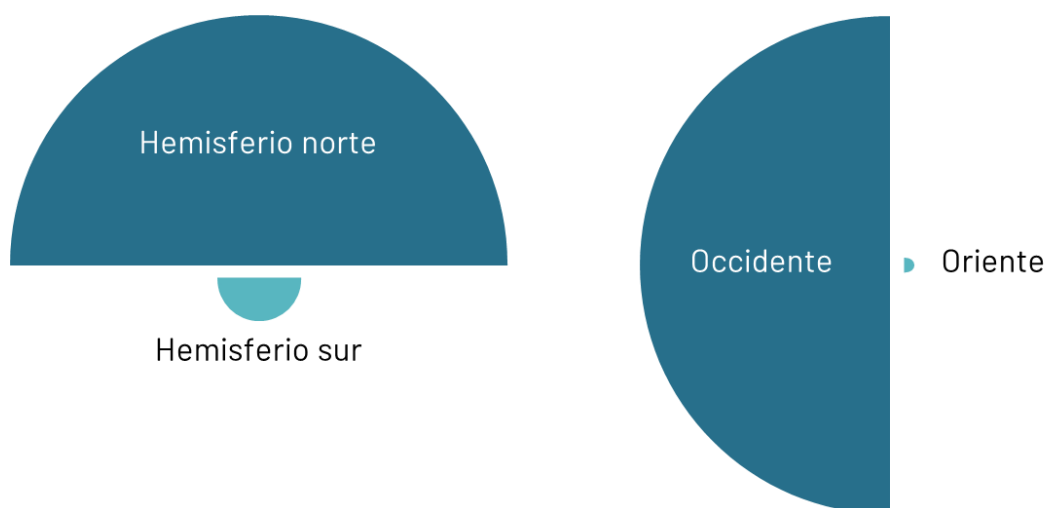


Figura 45. Representación proporcional de los artistas mencionados. Elaboración propia.

El análisis de las respuestas obtenidas indica que el 85,71% de los referentes mencionados en la encuesta proceden del hemisferio norte, frente al 14,29%, que proceden del hemisferio sur. De la misma manera, podemos afirmar que el 96,43% de los artistas provienen de culturas occidentales. Es decir, todos los referentes mencionados excepto tres. La representación de la cultura oriental en el listado es de un 2,38%. Y el 1,19% restante corresponde a la artista franco-libanesa Etel Adnan quien, de acuerdo con su biografía, es inclasificable en una sola de estas dos categorías.

Tal como advierte la Unesco, la continuada hegemonía del norte sobre el sur del planeta afecta a multitud de ámbitos, desde lo económico o lo tecnológico hasta lo cultural. En este caso, las respuestas de los participantes no hacen sino ilustrar que los discursos artísticos se han emitido desde las posiciones de poder que históricamente han sido ocupadas por estos países occidentales de Europa y Norteamérica.

Como sabemos, la cultura de origen y la procedencia de los artistas no es el único indicador de diversidad sobre el que podemos indagar. De los 84 artistas que conforman el listado, solo 16 son mujeres, mientras que 67 de ellos son hombres. En el caso de Banksy hemos preferido no pronunciarnos en cuanto a su sexo, ya que su identidad se desconoce con seguridad. A pesar de ello, resulta interesante observar que, tanto en los artículos de prensa como en los académicos, se habla de su persona en masculino singular (Mendiguren Galdospin et al., 2023). En teoría, podría ser un colectivo de mujeres artistas, pero el sesgo lingüístico y conceptual hace que, en castellano, nos refiramos a él como un artista.

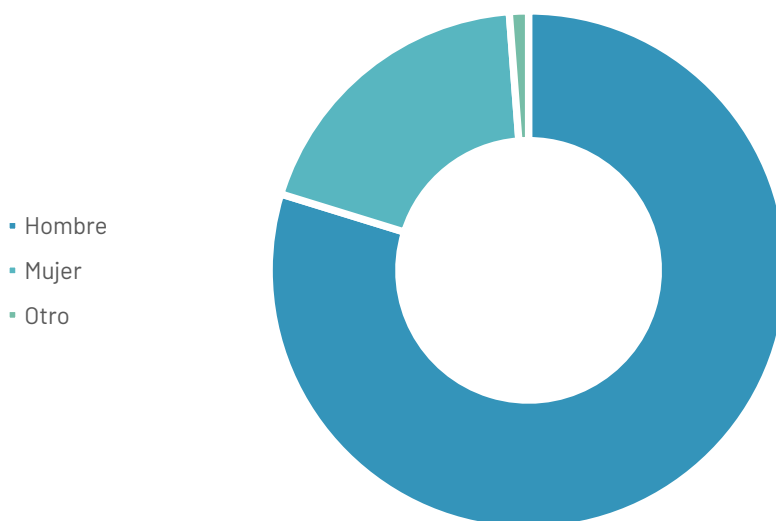


Figura 46. Representación gráfica del género de los artistas mencionados.

Como se puede observar en el gráfico de la Figura 46, la presencia masculina en el listado es mayoritaria, ya que supone el 79,76% del total, mientras que la femenina es de 19,05% y no se define un 1,19%. Cabe precisar, a este respecto, que no se incluyen porcentajes sobre otras identidades de género porque se carece de datos sobre los referentes mencionados que permitan hacerlo.

Consideramos necesario atender también a la dimensión temporal de estos referentes. La mayoría de los artistas, tal como se evidencia en la Figura 47, no son actuales sino de épocas pasadas.

Al observar con atención esta línea temporal, en la que los creadores aparecen ordenados por fecha de nacimiento, identificaremos primeramente siete artistas renacentistas y cinco barrocos. Posteriormente aparece Goya, cuya extensa obra abarca estilos como el tardobarroco, el rococó, el Neoclasicismo y el Romanticismo.

A continuación, podemos identificar una gran concentración de creadores entre la segunda mitad del siglo XIX y finales del siglo XX, en torno a 40 referentes. La mayoría abanderó diferentes vanguardias artísticas como el impresionismo, el surrealismo, el cubismo o el expresionismo abstracto.

Y, finalmente, podríamos considerar que 30 de los artistas que aparecen en el listado son contemporáneos. Cabe precisar que, en nuestro contexto, llamamos contemporáneas a aquellas manifestaciones producidas desde la segunda mitad del siglo XX en adelante.

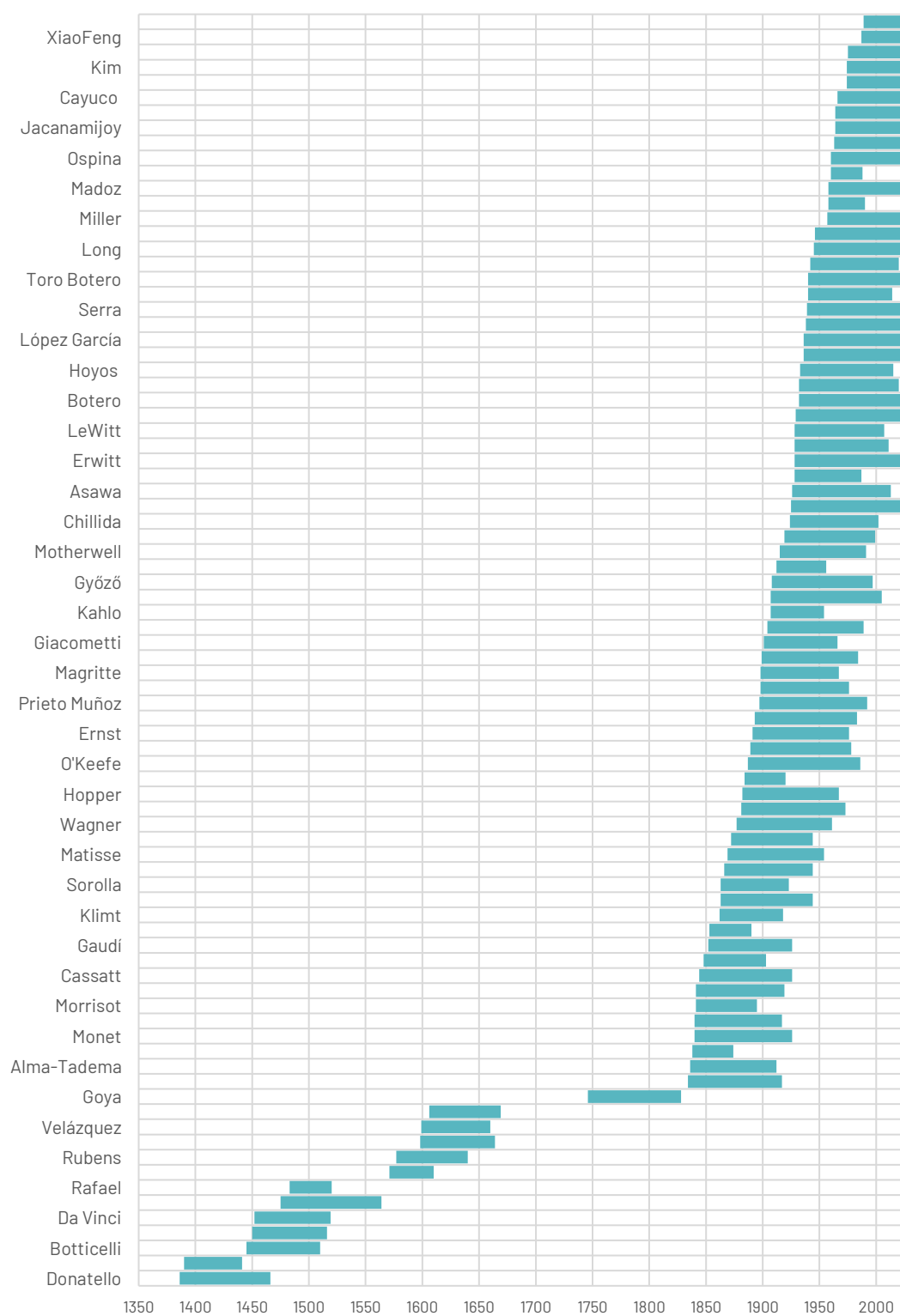


Figura 47. Distribución temporal de los referentes que aparecen en la encuesta. Elaboración propia.

Aunque resulta sorprendente la cantidad total de artistas contemporáneos en comparación con la de otros periodos histórico-artísticos, es necesario recordar que la mayoría de ellos lo hace con una única mención. Es decir, solo uno de los estudiantes los ha nombrado. Con esto no queremos restar importancia a la presencia de estos referentes, que además están íntimamente vinculados con la cultura visual de los participantes, sino recordar el peso que estos nombres tienen en el cómputo total de las respuestas.

Para el análisis que se plantea dentro del desarrollo de la asignatura se establece, con relación a la temporalización de los referentes, una categoría binaria distinguiendo entre artistas vivos o que han fallecido. En el momento de la redacción de estas páginas, de entre los 84 mencionados, únicamente 16 de ellos (21,43%) están vivos. Existe, por tanto, una gran distancia temporal entre los participantes en la encuesta y los creadores que conocen.

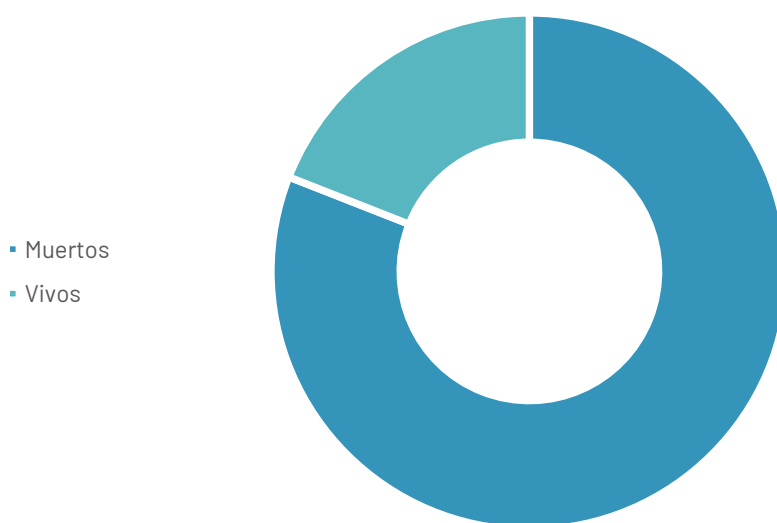


Figura 48. Representación gráfica de los artistas que están vivos o han fallecido. Elaboración propia.

No nos cabe duda de que si, en lugar de preguntar acerca de artistas visuales, hubiéramos indagado sobre referentes musicales o deportivos, por ejemplo, este dato sería muy diferente. Esto es algo sobre lo que profundizaremos en el siguiente apartado, dedicado a las actividades que se llevan a cabo en el marco de la asignatura.

A continuación, se determinan cuáles son las principales ocupaciones de los artistas visuales que conocen los participantes. Como ya hemos explicado, a partir del listado total se elabora una tabla en la que se incorpora información relativa a la producción artística de estos creadores. Definitivamente, en el caso de artistas polifacéticos resulta muy complicado determinar cuál es la técnica predominante. En el Renacimiento es habitual encontrarnos con pintores que son a su vez escultores y arquitectos. En fechas más recientes es cada vez más difícil establecer las fronteras que separan unas técnicas de otras y, por tanto, definir a qué se dedica un artista conceptual que crea obras de *land art*, *performances* y videoarte.

A la hora de incorporar esta información es importante comprender sus limitaciones. Por un lado, el hecho de simplificar la obra de un artista hasta el punto de identificar un solo lenguaje o técnica. Y por otro, la imprecisión inherente a la definición de unas categorías artísticas cada vez más expandidas y difusas.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, la disciplina mayoritaria de los artistas visuales identificados por los participantes es la pintura, que representa un 69,05% del total. Como podemos observar en la siguiente tabla, la mayoría de los referentes nombrados, 58 de los 84, se dedican a la pintura. Se mencionan en el listado 13 artistas que consideramos primordialmente escultores (15,48%), tres fotógrafos y tres ilustradores, lo que representa el 3,57% del total.

Disciplina	Cantidad de artistas	Porcentaje
Pintura	58	69,05%
Escultura	13	15,48%
Fotografía	3	3,57%
Ilustración	3	3,57%
Arquitectura	1	1,19%
Arte digital	1	1,19%
Arte urbano	1	1,19%
Cómic	1	1,19%
Diseño gráfico	1	1,19%
Performance	1	1,19%
Tatuaje	1	1,19%

Tabla 28. Principal género de los artistas mencionados. Elaboración propia.

En este listado aparecen también un arquitecto, un artista digital, un artista urbano, un dibujante de cómic, un diseñador gráfico, una *performer* y una tatuadora. Cada una de estas disciplinas representa el 1,19%.

Estos datos también nos ayudan a perfilar el concepto de artista y de artes visuales que tienen los participantes en la encuesta. La mayoría de las obras pictóricas de estos artistas son exactamente lo que tradicionalmente hemos llamado pintura, en tanto que obra bidimensional con variedad de estilos, técnicas, soportes y temáticas. Sin embargo, en la categoría de escultura encontramos una mezcla de lo más interesante. Dentro de este género conviven Miguel Ángel y Donatello con autores contemporáneos como Giger, conocido escenógrafo especializado en ciencia ficción, Long, uno de los grandes exponentes del *land art*, y Kusama, mundialmente famosa por sus instalaciones. Como explicábamos al plantear la dificultad de definir estas categorías, en nuestro concepto de escultura están presentes autores de relieves y figuras de bulto redondo en el sentido más tradicional del término, pero también otros que intervienen los espacios con sus obras o que crean universos cinematográficos.

Podemos concluir que, en su mayoría, los referentes artísticos de los participantes en la encuesta son hombres occidentales procedentes del hemisferio norte, de épocas pasadas, que se dedican a la pintura. Esto conecta de manera directa con el concepto de artista como genio.

También hemos encontrado representación de creadoras, de artistas procedentes de otros países, así como de referentes contemporáneos, algunos de ellos relacionados con la cultura visual de los estudiantes. Sin embargo, esto es algo muy minoritario. En este punto, debemos recordar que, a la hora de determinar cómo son los referentes artísticos que aparecen en el listado de acuerdo con su origen geográfico y cultural, su género, su temporalidad y su disciplina principal, se los toma en cuenta como individuo, descargados del peso que suponen las menciones recibidas. Es decir, que Picasso es un referente, no un referente nombrado por 21 de los participantes en la encuesta. Si se tuviera en cuenta este factor, los resultados evidenciarían aún más la concepción tradicional del artista, vinculada a valores eurocentristas, coloniales y sexistas.

6.2.4. En el aula

6.2.4.1. Actividad 1. Debate sobre los resultados

Una vez realizada la encuesta por la amplia mayoría de los estudiantes de la asignatura en cada curso, se elaboran sendos listados de los artistas más conocidos, es decir, ordenados por su número de menciones. El objetivo de compartir estos referentes es invitar al alumnado a reflexionar. Aquellos estudiantes que asisten de forma síncrona a la sesión participan en directo. Aquellos que ven las grabaciones en diferido participan a través del foro de la asignatura, donde los demás también pueden ampliar sus comentarios. Aunque en este apartado destacaremos únicamente los más representativos o relevantes, en el Anexo 4 pueden consultarse la totalidad de las intervenciones.

Las listas elaboradas representan, de alguna manera, los referentes artísticos del grupo. Por tanto, consideramos interesante ponerla en común para que puedan comprobar cuáles de ellos conocen, cuáles no. Y, lo que es más importante, por qué conocen a estos artistas y no a otros. Una vez que el debate ha comenzado, se comparte con los participantes una de las siguientes imágenes, dependiendo del curso, donde pueden ver algunos datos en relación con el origen, el género y la temporalidad de los artistas que habían sido mencionados en aquel momento:

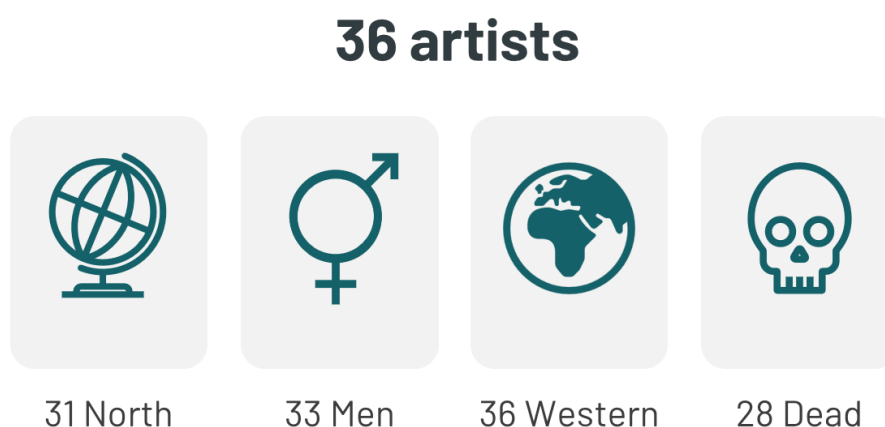


Figura 49. Diapositiva sobre los artistas mencionados en la encuesta 22/23. Elaboración propia.

A partir de estos datos cuantitativos surgieron reflexiones cualitativas interesantes. Por ejemplo, en el curso 2022/23, al ser un grupo formado mayoritariamente por personas

europeas y totalmente por personas occidentales, les parecía más probable conocer artistas occidentales y de la mitad norte del planeta. Es decir, los participantes encontraban cierta lógica en conocer referentes procedentes de su cultura de origen. Sin embargo, este argumento se agota pronto, pues no existe una correlación entre el género de los participantes, en su mayoría mujeres, y de los referentes. Ni tampoco en la temporalidad, ya que, a excepción de unos pocos, los artistas del listado tampoco son contemporáneos a los estudiantes.

En el listado elaborado por el grupo de 2023/24 se aprecia una mayor diversidad, aunque muy ligera, en la incorporación de más mujeres, así como de dos artistas del hemisferio sur y no occidentales. Cabe recordar que una de las personas que forman parte de este grupo es de Ecuador, que se encuentra mayoritariamente en el hemisferio sur, y otra es de China.

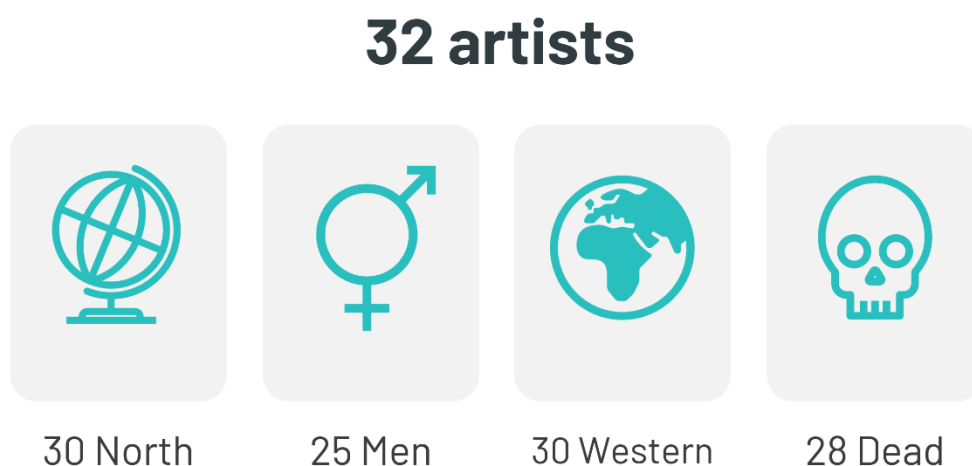


Figura 50. Diapositiva sobre los artistas mencionados en la encuesta 23/24. Elaboración propia.

Entonces, invito a los estudiantes a profundizar en estos aspectos: ¿por qué conocemos estos referentes?, ¿dónde los hemos aprendido? Es en este momento, al tratar de profundizar en la problemática, cuando aparecen términos como sexismo, patriarcado, eurocentrismo, colonialismo, canon occidental... Hay estudiantes que realizan un paralelismo con otras artes, como la literatura, señalando lo desconocidas que son las escritoras de la antigua Grecia, por ejemplo. O que hablan de creadoras cuyas obras fueron firmadas por hombres de su entorno, y se preguntan cuántas de las obras que conocemos realmente fueron creadas por sus autores. Es decir, comienzan a cuestionar los relatos de la modernidad, comienzan a dudar de la imparcialidad de las fuentes o, directamente, denuncian la desigualdad que ha estado presente en las estructuras de generación de conocimiento. Se trata, a nuestro entender, de un hito en el desarrollo de su pensamiento crítico.

También es en este momento del debate donde aparecen ideas imprecisas y estereotipadas, como que, en el pasado, no existieron mujeres artistas. Son conscientes del sesgo de género que caracteriza a nuestra sociedad y saben que, históricamente, las mujeres han tenido un menor acceso a la educación, así como una escasa profesionalización. Muchos de ellos piensan que esto, más que una enorme dificultad, fue un impedimento para que existieran mujeres artistas. Esta idea se ve respaldada por su experiencia personal: la mayoría aseguran no haber conocido la obra artística de ninguna mujer durante su educación formal y tampoco en los museos. Es decir, su experiencia educativa (formal, no formal e informal), ha contribuido a la construcción de este relato de las artes visuales que excluye a las mujeres. Al menos, desde un punto de vista activo y creativo. Pues, como explican algunos, el rol de las mujeres en el ámbito artístico está ligado al papel de musa y no al de creadora. También hay intervenciones que reflexionan sobre el conocimiento de estos artistas porque son los más famosos, cuyas obras tienen valores altísimos o, incluso, incalculables. Y, en ese sentido, aseguran que las obras de arte realizadas por hombres tienen un mayor valor económico y por eso son más conocidas. Una de las participantes, al tomar conciencia de esto, reflexiona sobre la importancia de los educadores en la transmisión de estos conocimientos.

Esto es, en nuestra opinión, un hito más relevante aún que el anterior: si bien, hasta el momento, se situaban en un papel de receptor del relato de las artes visuales y estaban analizando los mecanismos a través de los cuales se forma y se deforma ese relato, que acaban de empezar a deconstruir, ahora se sitúan en su rol de emisores. Y son conscientes de su responsabilidad a la hora de perpetuar este relato exclusivo y excluyente o de construir uno más justo, más representativo y más inclusivo.

Sobre por qué conocemos más artistas visuales de épocas pasadas que del presente, muchos de los encuestados afirman que los artistas son más conocidos después de su muerte o que son relevantes porque fueron pioneros en alguna técnica o en alguna característica estilística. Sin duda, es más habitual que la población conozca creadores de prestigio que emergentes, en tanto que todavía están comenzando sus carreras artísticas. Además, tal como hemos observado a partir de las respuestas, el concepto de artes visuales se identifica primordialmente con la historia del arte occidental. Sin embargo, lo que subyace a estas ideas es, una vez más, un estereotipo: el concepto de artista bohemio que malvive, que no consigue vender su obra de arte y a quien el éxito le llega de forma póstuma. Como sabemos, esto es verídico en contadas ocasiones, pero otros muchos gozaron en vida de un gran reconocimiento. También se observa, en estas ideas, una relación entre el valor económico y el valor artístico. Conectando el

fallecimiento de los creadores con la subida del precio de sus creaciones. Y, considerándolos, según esa escala, más relevantes.

Se pide, entonces, al alumnado, que comparen las artes visuales con otras, como la música, por ejemplo. La mayoría de ellos afirman que son capaces de nombrar músicos (cantantes, compositores, instrumentistas) de distintas partes del mundo, contemporáneos y de épocas pasadas, que trabajen de forma individual o colectiva (en grupos, bandas u orquestas) y con distintas identidades de género. Es decir, son conscientes de que sus referentes musicales son mucho más diversos que los visuales.

Cuando nos preguntamos por qué ocurre esto, todos coinciden en que la música es prácticamente omnipresente en sus vidas, tanto de forma voluntaria y controlada (cuando elegimos qué queremos escuchar en nuestros dispositivos) como por inmersión (cuando estamos en un ambiente en el que hay un hilo musical o cuando consumimos un producto audiovisual, por ejemplo). Además, dicen que es más accesible, no solo en el sentido de que llegan a ella desde sus dispositivos y a través de plataformas, sino también en el sentido de que creen comprenderla mejor. En el contexto del debate, estos atributos de accesibilidad y omnipresencia se formulan no solo de manera absoluta, sino también relativa, con respecto a las producciones visuales. Es decir, no existe una conciencia de estar rodeados de cultura visual, de la misma manera que sí consideran vivir cotidianamente rodeados de música.

Creen que les resulta difícil tanto acceder al arte como comprenderlo. Muchos opinan que las artes visuales son —o han sido— para las clases altas, mientras que la música es un arte popular, dirigido a la clase trabajadora y, por tanto, mayoritaria. También consideran que esta tiene una industria global mucho más potente que la de aquellas, así como una mayor difusión a través del *marketing* y la publicidad. Por último, uno de los participantes menciona que la música se identifica con la diversión y con algo que se puede compartir, mientras que las artes visuales parecen más aburridas. Se identifican de forma exclusiva con las bellas artes, no con la totalidad de la cultura visual, cuestión que también hunde sus raíces en la temática abordada por nuestra investigación. Además, las bellas artes se asocian con lo elitista y con lo aburrido, y no se sienten vinculados a ellas, ni a las manifestaciones artísticas del pasado ni tampoco a las del presente, que desconocen en gran medida.

A la luz de los resultados arrojados hasta este punto de nuestra investigación-acción, podemos afirmar:

- Que el relato de las artes visuales recibido por los participantes es fundamentalmente moderno y está articulado en torno a figuras masculinas, europeas, occidentales y del pasado. En este relato perviven valores modernos de la obra de arte, como la dificultad técnica, la originalidad y la expresividad, así como el concepto de artista genio. Además, las manifestaciones visuales, se identifican exclusivamente con las bellas artes, que se consideran distantes, elitistas y ajenas.
- Que los participantes comienzan a cuestionar las estructuras de construcción de conocimiento, identificando desigualdades, sesgos e injusticias.
- Que los participantes toman conciencia de su rol como emisores del relato de las manifestaciones visuales, en calidad de docentes. Y que, por tanto, se encuentran ante la disyuntiva de perpetuarlo o de deconstruirlo para dejar paso a otro más diverso.
- Que para poder transmitir un relato posmoderno de las artes visuales es necesario desarrollar su pensamiento crítico y expandir sus conocimientos en este campo.

6.2.4.2. Actividad 2. Elaboración de una propuesta didáctica

Como parte del desarrollo de la asignatura, se pide al alumnado que elabore una propuesta didáctica a partir de un artista visual de su elección. Puede ser de cualquier época, cultura, género o estilo, únicamente están vetados aquellos que aparecen en el listado de cada curso. Se pretende que los estudiantes investiguen acerca de la vida y la obra de algún creador que les llame la atención y que, desde su perspectiva docente, consideren interesante.

A partir de esta labor de investigación, y en relación con la obra y las aportaciones del artista, los estudiantes tendrán que plantear una propuesta didáctica para el nivel educativo que prefieran, de entre cinco y diez sesiones de 45 minutos aproximadamente. Aunque el planteamiento es global, se pide al alumnado que describa pormenorizadamente dos de las actividades. La primera de ellas debe ser introductoria que sirva para romper el hielo, para activar conocimientos previos, o para despertar la curiosidad, entre otros. La segunda actividad debe incorporar contenido curricular.

El objetivo, en primer lugar, es que los estudiantes se familiaricen con un artista que, hasta el momento, es desconocido para ellos. Esto requiere que los participantes realicen una búsqueda de información para conocer a un creador o un colectivo que, de alguna manera, se relacionen con sus intereses. Ya sea por la técnica que utilizan, por su lugar de origen, por la temática que tratan, etc.

A continuación, deben diseñar dos actividades que realmente podrían llevar a la práctica en sus aulas, inspiradas por la vida y la obra de estos artistas. Además, como pueden compartir las propuestas didácticas a través del campus virtual, se genera una galería de recursos relacionados con referentes visuales mucho más diversos que los que aparecían en el listado inicial.

Como podemos observar en la Tabla 29, donde figuran los artistas visuales a partir de quienes los estudiantes elaboraron sus propuestas didácticas en el curso 2022/23, este conjunto de 21 referentes es mucho más diverso que el anterior:

Nombre	Nacimiento	Muerte	Nacionalidad	Occidente	Norte	Hombre	Disciplina
El Greco	1541	1614	griega	Sí	Sí	Sí	pintor
Adam Frans van der Meulen	1632	1690	belga	Sí	Sí	Sí	pintor
Eugène Delacroix	1798	1863	francesa	Sí	Sí	Sí	pintor y litógrafo
Georges-Pierre Seurat	1859	1891	francesa	Sí	Sí	Sí	pintor
Piet Mondrian	1872	1944	neerlandesa	Sí	Sí	Sí	pintor
Paul Klee	1879	1940	suiza	Sí	Sí	Sí	pintor
María Blanchard	1881	1932	española	Sí	Sí	No	pintora
Sarah Eliivna Stern (Sonia Delaunay)	1885	1979	ucraniana y francesa	Sí	Sí	No	pintora y diseñadora
Georgia O'Keeffe	1887	1986	estadounidense	Sí	Sí	No	pintora
Květa Pacovská	1928	2023	checa	Sí	Sí	No	pintora, escultora e ilustradora
Yayoi Kusama	1929		japonesa	No	Sí	No	escultora, pintora, performer
Beatriz González	1938		colombiana	Sí	No	No	artista gráfica y escultora
Doris Salcedo	1958		colombiana	Sí	No	No	escultora
Kenny Scharf	1958		estadounidense	Sí	Sí	Sí	pintor
Romero Britto	1963		brasileña	Sí	No	Sí	pintor, serígrafo y escultor
Christoph Niemann	1970		alemana	Sí	Sí	Sí	ilustrador
Helga Stenzel			rusa	Sí	Sí	No	ilustradora y fotógrafa
Leire Urbeltz	1985		española	Sí	Sí	No	ilustradora y muralista
Shamsia Hassani	1988		afgana	No	Sí	No	grafitera
Nathalia Gallego Sanchez (Gleo)	1990		colombiana	Sí	No	No	muralista
Sam Cox (Mr. Doodle)	1994		inglesa	Sí	Sí	Sí	ilustrador y grafitero

Tabla 29. Análisis de los artistas seleccionados por el alumnado para realizar propuestas didácticas en el curso 22/23. Elaboración propia.

Los 21 artistas proceden de 16 países diferentes (Afganistán, Alemania, Bélgica, Brasil, República Checa, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Inglaterra, Japón, Países Bajos, Rusia, Suiza y Ucrania). En comparación con el listado inicial que contenía 38 referentes artísticos, procedentes también de 16 países distintos, este es mucho más diverso desde el punto de vista geográfico. La representación del sur del planeta (19.52%) en este listado es ligeramente mayor que en el anterior (18,42), así como de las culturas no occidentales, cuya presencia asciende desde el 2,63% hasta el 9,52%. Dos de las alumnas escogen referentes culturales locales, como María Blanchard (Santander) y Leire Urbeltz (Pamplona), ya que quieren conocer y dar a conocer a artistas de sus respectivas localidades.

Se observa también una mayor diversidad en relación con el género de estos referentes: diez de ellos son hombres (47,62%), mientras que los 11 restantes son mujeres (52,38%). Si bien siguen apareciendo artistas de otros períodos históricos, como por otra parte es deseable, también hay una gran presencia de creadores contemporáneos. De entre ellos, 11 se encuentran en activo en este momento. Además, llama la atención que algunos de estos artistas, como es el caso de Mr Doodle o Helga Stenzel, tienen una enorme presencia en redes sociales, más que en los circuitos de artes visuales tradicionales.

Como podemos ver en la Tabla 30, también existe una mayor diversidad a la hora de escoger artistas en las propuestas didácticas elaboradas por los estudiantes del curso 2023/24 que en su listado de figuras conocidas:

Nombre	Nacimiento	Muerte	Nacionalidad	Occidente	Norte	Hombre	Disciplina
El Bosco, Jheronimus van Aken	1453	1516	neerlandesa	Sí	Sí	Sí	pintor
Qi Baishi	1864	1957	china	No	Sí	Sí	pintor
Alma Thomas	1891	1978	estadounidense	Sí	Sí	No	pintora
Débora Arango	1907	2005	colombiana	Sí	Sí	No	pintora
Oswaldo Guayasamín	1919	1999	ecuatoriana	Sí	No	Sí	pintor y escultor
Iván Tovar	1942	2020	dominicana	Sí	Sí	Sí	pintor
Ana Mendieta	1948	1985	cubana	Sí	Sí	No	artista conceptual y performer
Jaume Plensa	1955		española	Sí	Sí	Sí	escultor
Chema Madoz	1958		española	Sí	Sí	Sí	fotógrafo
Nadín Ospina	1960		colombiana	Sí	Sí	Sí	escultor
Kike Garcinuño	1978		española	Sí	Sí	Sí	pintor y grafitero
Linda Rinke	1988		lituana	Sí	Sí	No	mosaquista
Viviana Grondona	1997		colombiana	Sí	Sí	No	muralista

Tabla 30. *Artistas en los que se basan las propuestas didácticas elaboradas por los estudiantes del curso 23/24.*
Elaboración propia.

De los 13 artistas seleccionados cinco son mujeres y seis están en activo. Algunos de ellos, como Grondona, Ospina, o Tovar, entre otros, responden al interés de los estudiantes por conocer creadores de sus lugares de origen. En el caso de Rinke, afincada en Castilla la Mancha, la alumna plantea en su propuesta didáctica que los estudiantes entren en contacto con una artista local. Además de las disciplinas más habituales, aparecen en este listado una muralista, una artista conceptual, una mosaiquista, un fotógrafo y un grafitero.

Podemos concluir que, tras haber debatido en clase sobre el perfil de artistas que normalmente conocemos y damos a conocer como educadores, la amplia mayoría de los estudiantes seleccionan referentes culturales que expanden sus conocimientos sobre artes visuales. Por tanto, resulta necesario tomar conciencia de la existencia del macrorrelato para después poder analizarlo críticamente y, más adelante, realizar una propuesta que contribuya a enriquecer la cultura visual propia y la del alumnado.

6.2.4.3. Estrategias didácticas para la expansión del relato

Además de promover una labor de investigación individual de los estudiantes, desde el diseño de la asignatura, se tiene muy presente este objetivo de contribuir a la creación de un relato de las artes visuales que sea inclusivo y diverso. A continuación, se recogen brevemente algunas de las estrategias llevadas a cabo desde el rol de docente e investigadora. En primer lugar, el propio hecho de concebir la asignatura como una experiencia de investigación-acción, que la articula en torno a cuatro fases: diagnóstico, acción, observación y reflexión:

- La primera fase, de diagnóstico, consistente en la distribución del cuestionario para conocer cuál es el concepto de arte y artista de los participantes, así como cuáles son sus referentes visuales. Esto da respuesta a un doble objetivo: desde el punto de vista didáctico, permite identificar cuáles son los conocimientos previos del grupo. Desde el punto de vista de la investigación, permite establecer las características del relato de las artes visuales, de acuerdo con la concepción de los participantes. Las respuestas se analizan cualitativamente para obtener un listado de los referentes mencionados, ordenados de mayor a menor número de menciones. Y un recuento de sus características que incluye, su procedencia geográfica, teniendo en cuenta las variables Norte-Sur y Oriente-Occidente, su temporalidad y su género.

A partir de estos datos, se proponer una reflexión crítica conjunta de los resultados obtenidos en el diagnóstico, donde se aborden las características de ese relato. Tal como hemos explicado en el apartado 6.3.4.1, esto da pie a abordar cuestiones como la desigualdad, la injusticia y los sesgos en la producción del conocimiento. Y a tomar conciencia de la responsabilidad de los docentes en la transmisión de los mismos.

No se trata exclusivamente de determinar cuál es el relato de las artes visuales que los participantes han recibido, sino también cuáles pueden ser los motivos principales para que haya sido así y cuál es el papel que juega la educación formal en esto, tomando conciencia de la responsabilidad implícita en la función de educador.

- La segunda fase, de acción, consiste en expandir el relato de las artes visuales de los participantes, a través de los materiales proporcionados por la profesora, de la investigación individual y de la puesta en común de estos referentes a través del entorno virtual de aprendizaje.
- La tercera fase, de observación, analiza las propuestas didácticas elaboradas por el alumnado de la asignatura, identificando cuáles son los referentes artísticos seleccionados y examinando sus características respecto a las variables habituales. También se desprende información cualitativa muy relevante de estas propuestas didácticas, como la vinculación con el entorno, pues, a menudo, los estudiantes conocen y dan a conocer artistas de su lugar de origen, o del lugar donde se encuentra el centro educativo en el que trabajan. También proponen visitas a museos o a talleres próximos a su localidad, con la intención de propiciar un acercamiento experiencial a las artes visuales.
- La cuarta fase, de reflexión, promueve una conclusión grupal sobre la responsabilidad docente en la transmisión y en la construcción de los relatos.

Como ejemplo de una de las actividades que se proponen en esta línea, se visualiza del anuncio *Masterpiece* de Coca-Cola en el que aparecen referencias a multitud de creaciones visuales, realizadas entre 1665 y 2022, por creadores de distinta procedencia e identidad de género. Por un lado, se analizan los aspectos formales del spot y, por otro, se profundiza en el mensaje que transmite esta corporación a través del lenguaje visual. Es decir, se trascienden los aspectos formales para abordar cuestiones relacionadas con el contenido y con la transmisión de mensajes publicitarios. Al mismo tiempo, en el contexto de la asignatura, se utiliza esta creación como una metáfora visual del currículo posmoderno, donde conviven multitud de manifestaciones de la cultura visual, que son analizadas críticamente, interrelacionadas y deconstruidas.

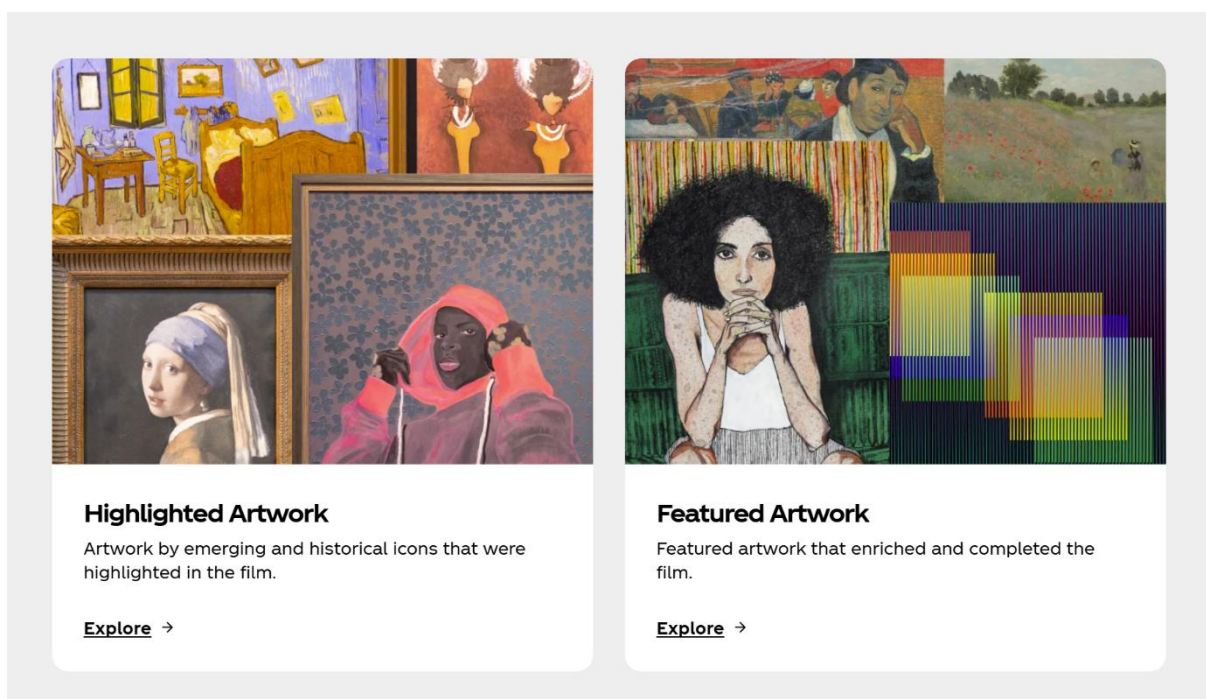


Figura 51. Obras de arte que aparecen en el spot comercial *Masterpiece* de Coca-Cola.

Como parte de esta fase de reflexión, se solicita la retroalimentación del alumnado, en busca de propuestas de mejora y críticas constructivas. Esto promueve la metacognición, en el sentido de que invita a reflexionar sobre los aprendizajes y cómo se han adquirido y el pensamiento crítico, ya que se pide que formulen propuestas sobre cómo habrían podido aprender más o mejor.

También se realiza en esta fase una autoevaluación de la acción docente, que pasa por analizar no solo las respuestas del alumnado y los resultados académicos, sino también información cualitativa y cuantitativa relacionada con la propia práctica docente. Al mismo tiempo, se realiza una reflexión relacionada

con la experiencia investigadora con el objetivo de mejorarla en futuras ediciones de la asignatura.

En segundo lugar, cabe destacar la creación y selección de materiales didácticos que reflejen la diversidad de creadores y creaciones. Los contenidos de esta asignatura de didáctica de las artes visuales abarcan multitud de cuestiones susceptibles de ser abordadas a partir manifestaciones de la cultura visual.

Algunos de los referentes visuales que se mencionan son: Maurizio Cattelan, Leonora Carrington, Yayoi Kusama, Guerrilla Girls, Dan Flavin, Alexa Meade, Boa Mistura, Frato, Javier Sáez Castán, Jackson Pollock, Ángeles Santos, Georgia O'Keeffe, Edvard Munch, Victor Vasarely, M. C. Escher, Anna Devís y Daniel Rueda, Kurt Wenner, Pablo Picasso, Fábrica de Texturas, Serena Rios McRae, Bernd y Hila Becher, Chema Madoz, Hannah Höch, Bill Viola, Marina Abramović, Zimoun, Andy Goldsworthy, Robert Smithson y Walter de María, entre otros.

Como parte de la autoevaluación de la práctica docente, uno de los aspectos que forman parte de la mejora constante es el de la expansión de los propios conocimientos sobre artistas, para poder darlos a conocer e incorporarlos en la actividad docente. En este sentido, se identifica un margen de mejora en la selección presentada y se propone la incorporación de referentes visuales más diversos desde el punto de vista geográfico (Asia, Oceanía, Sudamérica y África tienen poca representación en el conjunto), así como de referentes locales, amateur y relacionados con la artesanía, tradicionalmente excluida del relato de las artes visuales por cuestiones jerárquicas.

En tercer lugar, destacamos la vinculación con los museos y centros de arte, como espacios de aprendizaje formal, no formal o informal de docentes y discentes, como recurso didáctico y como proveedor de contenidos creados y curados por expertos. En el marco de la asignatura, se fomenta la visita presencial a museos y centros de arte, sin embargo, por su carácter en línea, la vinculación con estas instituciones se realiza a través de la consulta de sus páginas web y de la visita de sus sedes virtuales.

Se conciben estos como espacios de contemplación y disfrute, de aprendizaje y reflexión, así como de diversión, experimentación, difusión, diálogo, crítica... Y se dan a conocer como tal. Sus páginas web y sus visitas virtuales ofrecen multitud de información de altísima calidad, que resulta especialmente útil para documentarse e investigar, así como para impartir docencia. Esto no es patrimonio exclusivo de los docentes, sino que está abierto a cualquier usuario y, en función de la metodología docente aplicada en cada caso, podría ser también una fuente de consulta valiosísima

para el alumnado de cualquier etapa educativa. No nos referimos únicamente a contenido textual, sino también visual, ya que pueden visualizarse imágenes y vídeos, y sonora. Además, muchas instituciones cuentan con secciones específicas para familias y profesorado, donde suelen poner a disposición del público recursos didácticos para diferentes edades y momentos, como la preparación de la visita, su realización o una reflexión posterior. Se anima al alumnado de esta asignatura a explorar estos recursos didácticos para utilizarlos en su función docente o dejarse inspirar por ellos.

Y, en cuarto lugar, la promoción del diálogo como estrategia didáctica. Concebir la asignatura como un espacio de creación colectiva de conocimiento, donde reconocer el capital cultural de los estudiantes es crucial para que las reflexiones grupales tengan éxito, para que se produzcan intercambios de información tanto de manera síncrona como asíncrona, compartiendo recursos y opiniones a través de los canales proporcionados por el entorno virtual de aprendizaje, como los foros.

Para hacer esto posible, se propicia la participación del alumnado, tratando de construir un entorno de escucha y colaboración. Se proponen actividades que promuevan la interacción, por ejemplo, por escrito, a través del chat de la videoconferencia o de los foros, y, oralmente, a través del trabajo en pequeño grupo o en gran grupo. Se fomenta que compartan sus dudas, sus intereses, sus creaciones, sus opiniones y sus experiencias, modificando la programación de cada sesión, si fuera necesario. Es decir, se pone en práctica la idea de que todos podemos aprender de todos, intercambiando los roles de emisor y receptor, y creando espacios donde compartir los recursos y las vivencias relacionadas con esta experiencia de enseñanza-aprendizaje.

7. Conclusiones

Tal y como se ha evidenciado a lo largo de la tesis, la educación es una cuestión compleja que se desarrolla como un proceso continuo a lo largo de la vida, abarcando los ámbitos formal, no formal e informal. La educación formal es aquella institucionalizada, jerarquizada y graduada que suele conducir a la obtención de una titulación. La educación no formal es el conjunto de acciones intencionadas, sistematizadas y organizadas que tienen una finalidad educativa, pero no forman parte de la educación reglada. Por su parte, la educación informal es el proceso por el cual se aprenden conocimientos, valores, actitudes y destrezas a través de las situaciones cotidianas, por lo que no está organizada ni sistematizada, y tiene una enorme vinculación con el entorno personal.

Desde una perspectiva semiótica, analizar la educación artística formal permite estudiar sus elementos estructurales: emisor, receptor, mensaje, canal y código. Tradicionalmente, la información se transmitía de manera unidireccional desde el profesor (emisor) al alumnado (receptor). Sin embargo, la influencia de la tecnología, las nuevas propuestas pedagógicas y las ideas posmodernas han modificado la relación entre docente y discente, fomentando el equilibrio y la alternancia de los roles de emisor-receptor, y creando una transmisión multidireccional de la información. Para representar a la totalidad de la sociedad, en la actualidad se prioriza un uso igualitario y no sexista del lenguaje al referirse a docentes y estudiantes o discentes.

Este cambio de paradigma exige un currículo de educación artística (mensaje) más inclusivo y diverso, que incorpore a los grupos sociales históricamente invisibilizados y a sus producciones culturales. Este enfoque cuestiona la selección de contenidos y criterios establecidos por los grupos sociales hegemónicos, promoviendo la justicia social a través de un currículo más diverso e inclusivo. Además de incorporar una perspectiva multicultural, feminista y decolonial, el currículo posmoderno aboga por la inclusión de la totalidad de la cultura visual, más allá de las bellas artes, para desarrollar capacidades analíticas y críticas en los estudiantes ante los mensajes visuales predominantes en la sociedad actual.

Según lo establecido y detallado en el capítulo 3, se destaca que la educación constituye un proceso continuo que se desarrolla de manera constante en cualquier momento y

lugar. Asimismo, el análisis semiótico de la educación museística y de la producción artística evidencia una estrecha relación de estos fenómenos culturales con la educación artística formal, así como redefiniciones de conceptos como los de museo, público, artista y espectador, que también se fundamentan en la interacción y la atención a la diversidad cultural.

Por otra parte, del estudio de los modelos de enseñanza de las artes visuales realizado en el cuarto capítulo se extrae un marco teórico sólido que permite profundizar en las transformaciones de la educación artística formal observadas. Es necesario comprender que los sistemas educativos son el resultado de las sociedades donde se originan y, al mismo tiempo, herramientas de transformación de estos contextos. Por ello se han planteado los conceptos de modernidad, caracterizada por el racionalismo, la creencia en el avance continuo y el universalismo, y posmodernidad, definida por el relativismo, la deconstrucción, la fragmentación y la hibridación.

Algunas de las problemáticas actuales de la educación artística contemporánea derivan de modelos educativos modernos, como la subordinación de la materia a otras áreas consideradas más relevantes, la falta de especialización de los docentes en algunas etapas o la transmisión del metarrelato moderno de la historia del arte occidental.

Así, los modelos educativos posmodernos critican el sistema de valores sobre el que se asentaba el canon moderno del arte, que establecía una única categoría artística, donde se albergaban exclusivamente creaciones de hombres blancos europeos y, en menor medida, norteamericanos. Este canon excluía todas aquellas manifestaciones realizadas por personas que no cumplieran las características mencionadas por cuestión de género, procedencia y cultura, así como todas las que no se ajustaban desde el punto de vista de la finalidad, la funcionalidad, la técnica, o la temática.

La educación artística posmoderna es, por definición, contrahegemónica y propone analizar críticamente las estructuras de generación y transmisión de información, para identificar la vinculación entre el poder y el saber, así como tomar conciencia de la multitud de códigos que se superponen sobre cualquier manifestación cultural. También invita a cuestionar los metarrelatos modernos, incorporando micronarrativas, es decir, relatos de colectivos históricamente marginados o silenciados, incluyendo de esta manera a la totalidad de la sociedad y apreciando la diversidad cultural. Además, parte de la premisa de que no existe una interpretación unívoca sobre las creaciones visuales, sino que se deben fomentar múltiples interpretaciones, que incluso serán cambiantes con el tiempo o con el contexto.

Consciente de que habitamos una realidad hipervisual, la educación artística contemporánea propone que el objeto de estudio del área trascienda las bellas artes para abarcar la totalidad de las manifestaciones de la cultura visual. Además, concibe cualquiera de ellas como un producto de la cultura en la que ha sido originada y destaca la significación del contexto desde el que se observa, por lo que se promueven las prácticas educativas situadas.

A partir de lo anteriormente mencionado, se identifica que la educación artística formal contemporánea aún conserva características propias de modelos educativos modernos que resultan anacrónicos en el contexto actual. Por otra parte, se argumenta que un currículo posmoderno es, intrínsecamente, multicultural e integra elementos como el análisis por deconstrucción, las micronarrativas, la relación entre poder y saber, y la doble codificación.

Además, a lo largo de esta tesis se argumenta que una educación artística posmoderna se caracteriza por ser crítica y contextual, abordando las realidades específicas del alumnado y su entorno. Por otra parte, resulta destacable que la incorporación de micronarrativas no solo es una estrategia pedagógica, sino también una cuestión de justicia social, ya que permite otorgar voz a colectivos históricamente silenciados y celebrar la riqueza de la diversidad cultural.

El análisis documental realizado en el quinto capítulo evidencia el carácter marginal de la educación artística en la ESO, especialmente en la normativa de 2002. En la actualidad, su presencia en la etapa es muy limitada, ya que solo es obligatoria en dos cursos escolares, y optativa en otro.

Desde la primera ley examinada, la LOGSE de 1990, se plantea explícitamente la enseñanza de arte perteneciente a diferentes periodos históricos, así como de la cultura visual, mediante el estudio de los clásicos y de las imágenes presentes en el entorno. En normativas más recientes encontramos referencias al pluralismo cultural, a la diversidad de culturas y sociedades, al concepto de patrimonio cultural, a la creación contemporánea o a la perspectiva de género, entre otras. En este sentido, podemos afirmar que existe un avance en la legislación educativa en lo relativo a la diversidad de los referentes que se incorporan en los currículos. Sin embargo, esta evolución se materializa sobre todo en las declaraciones de intenciones de las leyes o en las descripciones de las asignaturas, pero después se propone ejemplificar los contenidos a través de las obras de los grandes artistas o, simplemente, no hay ninguna referencia en la concreción curricular. Es decir, a la hora de redactar elementos curriculares como

los contenidos o los estándares de aprendizaje evaluables, bien no se mencionan referentes artísticos o bien, aquellos que se mencionan, forman parte del macrorrelato moderno de las artes visuales.

No obstante, no resulta pretendible que la legislación blinde el currículo, identificando referentes que deben entrar en el aula o quedar en el exilio curricular, ya que esto sería contrario a muchas de las indicaciones pedagógicas que hemos presentado, donde los intereses del alumnado cobran importancia, así como los hechos de actualidad, las creaciones locales o la artesanía, entre otros. Pero consideramos que, sin presencia en los desarrollos curriculares más allá de algunas cuestiones genéricas en las presentaciones de la materia, serán pocos los docentes que expandan los referentes artísticos y culturales en la práctica.

Se puede concluir, por tanto, que la educación artística ocupa un lugar marginal en el contexto de la ESO. También resulta reseñable el hecho de que, a lo largo de las diferentes leyes educativas, se observa un creciente interés por abordar aspectos relacionados con la diversidad cultural, la cultura visual y la perspectiva de género, lo que sugiere una evolución hacia una mayor atención a estos temas en el currículo educativo.

Por otra parte, se ha podido constatar, según lo aportado en esta investigación, que en los desarrollos curriculares de esta etapa educativa no suelen aparecer referentes artísticos concretos, y que, cuando aparecen referencias a artistas o estilos, suelen ser los que protagonizan el relato moderno de la historia del arte.

Según revela la Encuesta 1 presentada en el capítulo 6, y realizada entre los cursos 2022/23 y 2023/24 con la participación de 326 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de seis centros educativos en la Comunidad de Madrid, la mayoría de los participantes son españoles (90,1%), con una pequeña proporción de estudiantes con doble nacionalidad o nacidos en el extranjero (8,9%). En el cuestionario se les solicitó que nombraran los referentes artísticos que conocían, obteniendo un total de 985 respuestas correspondientes a 78 artistas visuales. Las menciones están dominadas por unos pocos artistas, siendo Pablo Picasso el más citado (75%), seguido por Leonardo da Vinci (67%), Vincent van Gogh (45,33%), Diego Velázquez (28,33%) y Francisco de Goya (20,67%), quienes acumulan casi tres cuartas partes de las respuestas.

Tal y como se ha presentado en esta investigación, a partir de los referentes artísticos recopilados, se propone identificar las características del relato de las artes visuales, lo que nos conduce a analizar el origen, la cultura, el género, la temporalidad y la disciplina de cada uno de ellos. El 70,51% de los creadores son europeos, el 15,38%

norteamericanos, el 11, 54% sudamericanos y el 2,56% asiáticos. Se identifica una relación entre los países de origen del alumnado y de los referentes artísticos que conocen, abundando en la concepción del arte como manifestación cultural. Además, se evidencia una presencia muy mayoritaria de artistas procedentes del norte, con respecto al sur del planeta, y casi absoluta de la cultura occidental, con respecto a la oriental. El 85,90% de los referentes artísticos son hombres, frente a un 8, 97% de mujeres y un 5,13% a los que no aplica esta categoría binaria. La mayoría de los referentes artísticos mencionados pertenecen a épocas pasadas. De hecho, solamente 19 de ellos han vivido en el siglo XXI. El 83,33% de los referentes han fallecido, mientras que el 16,67% restante son artistas vivos, en activo. La disciplina mayoritaria es la pintura (61,54%), seguida del arte urbano (7,69%), la ilustración (6,41%), la arquitectura (5,13%) y la escultura (5,13%). Aunque también se menciona creadores dedicados a la animación, el diseño de moda, la fotografía, el arte conceptual, la cerámica, el diseño gráfico y el grabado.

A continuación, el cuestionario pregunta por las mujeres artistas visuales que conocen. Es alarmante que, frente a los 26 estudiantes que dejaron la pregunta anterior en blanco, ahora haya 228 que no son capaces de nombrar a ninguna artista. Se reciben 144 respuestas a esta pregunta, que configuran un conjunto de 36 referentes. Las creadoras más conocidas, de acuerdo con los resultados de la encuesta, son: Frida Kahlo, que recibe un 54,17% de las menciones, Anita Malfatti (6,94%), Tarsila do Amaral (2,78%), Tamara de Lempicka (2,78%) y Maruja Mallo (2,78%) y Rosa Bonheur (2,08%). Solo ocho de las artistas que aparecen en las respuestas a esta pregunta estaban también incluidas en la respuesta a la pregunta anterior, lo que evidencia que, al pensar en referentes artísticos, no todos los estudiantes se acuerdan de las mujeres artistas que conocen. La mayoría de ellas proceden de Europa (63,89%), y Norteamérica (22,22%). En menor medida, hay presencia de artistas de Sudamérica (8,33%) y Asia (5,56%). De nuevo, se observa una representación mayoritaria de creadoras del norte del planeta sobre el sur y occidentales sobre orientales. Como ocurría en el conjunto de artistas anterior, la mayoría de las creadoras pertenecen a épocas pasadas, aunque un 30,56% están en activo, y la disciplina mayoritaria es la pintura (66,67%), seguida de la escultura (11,11%) y la ilustración (8,33%).

Todo ello permite extraer como conclusión que el relato de las artes visuales construido a partir de los referentes del alumnado es marcadamente moderno, protagonizado por hombres occidentales, en su mayoría europeos, pero también norteamericanos, de épocas pasadas, dedicados a la pintura. Por otra parte, se observa una modesta incorporación de narrativas contrahegemónicas, materializadas en la presencia de

creadoras, de referentes procedentes de países no europeos ni norteamericanos, o de culturas orientales, así como de artistas contemporáneos y dedicados a disciplinas que trascienden las bellas artes.

Además, se identifica notablemente un vínculo cultural entre el origen de los participantes en la encuesta y los referentes culturales que conocen.

Finalmente, se puede constatar cómo la desigualdad de género en materia de referentes artísticos conocidos por el alumnado de ESO en la Comunidad de Madrid es abrumadora, llegando, en algunos casos, a negar la existencia de mujeres artistas en la historia del arte. Adicionalmente, se encuentran evidencias de que el concepto de artista sigue vinculándose con el género masculino.

Como ya hemos explicado, la construcción del relato de las artes visuales no depende exclusivamente de la educación artística formal, sino que también depende de otras materias escolares y de otros ámbitos educativos, que abarcan desde el ocio familiar hasta los medios de comunicación. Por tanto, no es posible asegurar que estos referentes procedan en su totalidad del aula de educación artística. Lo que sí podemos afirmar es que un currículo de educación artística que no está realmente comprometido con la visibilización de la diversidad cultural, que no aporta herramientas suficientes para dar a conocer estas manifestaciones, perpetúa el relato moderno de las artes visuales. Es decir, sin una firme intención de deconstrucción y un constante esfuerzo de construcción crítica y colaborativa, no surgen cambios relevantes en el discurso de las artes visuales promovido desde la educación formal.

La Encuesta 2 también se desarrolla durante los cursos escolares 2022/23, pero en el contexto de la asignatura de Didáctica de la Educación Artística del Máster en Enseñanza Bilingüe de la Universidad Nebrija. En ella participan un total de 38 estudiantes, todos ellos docentes en activo o en formación, de diferentes etapas. En la muestra hay participantes de origen español (60,53%), colombiano (23,68%), estadounidense (5,26%), dominicano (5,26%), ecuatoriano (2,63%) y chino (2,63%).

La definición de arte aportada por los estudiantes abunda en conceptos como la expresión de emociones, ideas y sentimientos, la subjetividad y la originalidad. En menor medida, también se menciona la naturaleza cambiante del arte, su dimensión social y cultural, y la importancia del contexto.

El concepto de artista dimanado de las respuestas recibidas tiende claramente a la individualidad, se vincula con el talento y con la dedicación profesional a la creación

artística. Se hace referencia al espectador, entendido como quien recibe el mensaje del artista, y también a la originalidad.

La cuarta pregunta, en la que se solicita que nombren los artistas visuales que conocen, recibe un total de 234 respuestas, en las que se menciona a 84 artistas. La mayoría de las menciones las acumulan Picasso, Van Gogh, Da Vinci, Kahlo, Dalí y Miguel Ángel. El 58,55% restante de las menciones se reparte entre otros artistas, de los cuales 58 han sido mencionados por una sola persona. La mayoría de estos referentes son europeos (59,52%) y norteamericanos (23,81%), aunque también hay artistas sudamericanos (13,10%) y asiáticos (3,57%), por lo que, una vez más, existe en este relato una presencia dominante del norte sobre el sur y de occidente sobre oriente. Como ocurre también en la otra encuesta, existe una vinculación entre la cultura de origen de los estudiantes y la de los referentes artísticos que conocen. En general, el macrorrelato es conocido por estudiantes de cualquier procedencia. Sin embargo, los artistas dominicanos, ecuatorianos, colombianos y chinos son mencionados de manera mayoritaria, o exclusiva, por estudiantes de las mismas nacionalidades. El 77,76% de los referentes son hombres, frente a un 19,05% de mujeres y un 1,19% que no se especifica. La mayoría de los artistas, especialmente aquellos que reciben más menciones, pertenecen a distintos periodos históricos, no obstante, sorprende que 30 de ellos sean contemporáneos, de los cuales 16 están actualmente en activo. Las disciplinas mayoritarias son la pintura (69,95%) y la escultura (15,48%), aunque también se hace referencia a creadores que se dedican a la fotografía, la ilustración, la arquitectura, el arte digital, el arte urbano, el cómic, el diseño gráfico, la performance o el tatuaje.

Tras la realización de la encuesta se obtiene un listado de artistas que sirve a modo de diagnóstico del relato artístico conocido por el grupo. Entonces, comienza la fase de reflexión, en la que se propone un debate acerca de las características que definen a los referentes culturales mencionados, y se invita a profundizar en el motivo por el que conocemos estos artistas y no otros. Los argumentos aportados relacionan la cultura de origen occidental, y mayoritariamente europea, de los participantes con la de los artistas más conocidos. Además, se valora la imposición del canon occidental, de las prácticas colonialistas y del punto de vista eurocentrista como razones para que los artistas europeos y norteamericanos sean conocidos mayoritariamente, así como el sexismo y los valores patriarcales cuando se explora la desigualdad de género entre artistas. También reflexionan acerca de que son los creadores que conocen, porque son los que han aprendido en la escuela y en la universidad. Algunos participantes toman conciencia también de que son esos mismos referentes los que están enseñando a su alumnado.

Además, creen que los artistas son más conocidos después de su muerte y se sienten desconectados de las artes visuales de su época, que desconocen mayoritariamente.

En la fase de investigación e intercambio realizada en este trabajo, se plantea a los estudiantes la creación de propuestas didácticas que puedan llevar a su aula, relacionadas con un artista de su elección, a excepción de los que aparecen en el listado de referentes del grupo, realizado a partir de la encuesta. Esto permite expandir las referencias artísticas de toda la comunidad educativa, no exclusivamente de cada estudiante en particular, ya que los proyectos se comparten a través del entorno virtual de aprendizaje. Después del diagnóstico y la reflexión sobre los referentes que conocemos y que, como educadores, damos a conocer, la amplia mayoría de los participantes decide seleccionar artistas que contribuyen a un relato mucho más inclusivo de las artes visuales.

A partir del análisis de la Encuesta 2 se han podido establecer también interesantes conclusiones; entre ellas destaca el hecho de que las concepciones modernas del arte y de la figura del artista, claramente, siguen vigentes en el imaginario colectivo de los estudiantes encuestados. Es decir, perviven valores artísticos relacionados con la unicidad de la obra, la expresividad y la genialidad, mientras que los valores relacionados con los paradigmas posmodernos se desconocen en gran medida.

Por otra parte, el conjunto de los referentes artísticos conocidos por este grupo coincide, en su mayor parte, con el relato moderno de las artes visuales, al estar compuesto mayoritariamente por hombres occidentales, europeos o norteamericanos, de épocas pasadas, dedicados a la pintura o la escultura, que trabajan individualmente.

Se detecta también, en menor medida, el conocimiento de otros referentes, mucho más diversos en cuestión de género, procedencia, temporalidad y disciplina. La diversidad cultural, tal como la hemos definido en esta investigación, que atiende principalmente a cuestiones de género, geopolíticas, temporales y de disciplina artística, tiene una presencia muy limitada en el imaginario colectivo del profesorado participante.

Otro hecho constatable es la identificación de un claro vínculo entre el origen de los participantes en la encuesta y los referentes culturales que conocen, así como la evidente conexión entre los artistas que cada docente conoce, y los que da a conocer. Evidentemente, si el profesorado desconoce mayoritariamente las formas de arte contrahegemónicas, y además no existe un impulso desde los desarrollos curriculares, difícilmente van a incorporarse estos referentes artísticos en el aula.

Por último, ha quedado también evidenciado que la toma de conciencia de la existencia del macrorrelato de las artes visuales, seguida de una reflexión acerca de las circunstancias en las que se origina y perpetúa, impulsa la incorporación de micronarrativas que enriquecen la cultura visual de la comunidad educativa de la asignatura y, potencialmente, de las comunidades en las que participan como docentes. En la formación del profesorado es esencial, por tanto, ofrecer herramientas para el diagnóstico, espacios para la reflexión y propuestas para la incorporación de referentes artísticos diversos.

7.1. Seguimiento de los objetivos

De lo anteriormente expuesto se puede extraer el grado de consecución de los objetivos planteados en esta tesis y desgranados en los correspondientes objetivos específicos. Así, el desempeño acerca de cada uno de ellos proporciona un marco específico para profundizar en la caracterización de la educación artística formal en la posmodernidad, atendiendo especialmente a la información que se intercambia relacionada con referentes artísticos.

El primero de los objetivos específicos enunciados se refiere a la identificación de los elementos que conforman la educación artística formal y otros dos fenómenos culturales íntimamente relacionados con ella: la educación no formal en museos y la creación artística, así como al análisis de su evolución bajo la influencia de los principios posmodernos. Para ello, se ha recurrido al análisis semiótico, que permite reconocer, en cualquier acto de intercambio de información, un emisor, un receptor, un mensaje, un canal y un código. Establecidos los esquemas elementales de los tres fenómenos culturales, se reflexiona sobre cómo ha impactado la posmodernidad, especialmente en lo referente a la relación entre emisor y receptor, a la direccionalidad de la información, al contenido del mensaje y a su interpretación. Es entonces cuando se observa una tendencia a equilibrar relaciones, intercambiando los roles de emisor y receptor entre docente y discente, a un uso inclusivo del lenguaje y a una multidireccionalidad de la información. Además, el contenido del mensaje se expande para abarcar la totalidad de las manifestaciones visuales, cuestionando el macrorrelato moderno, se fomentan multitud de interpretaciones y se pone en valor el conocimiento de todas las personas y su diversidad cultural.

El segundo objetivo específico plantea el análisis de modelos de enseñanza de las artes visuales para identificar las características del contexto posmoderno de la educación

artística y recoger las propuestas que permiten articular relatos diversos e inclusivos, coherentes con la realidad contemporánea. Se responde al primer interrogante mediante la caracterización de la sociedad actual como un entorno marcado por la globalización, la pluralidad, la multiculturalidad, la fragmentación y el avance de la tecnología. Además, se establece una conexión entre las manifestaciones culturales y sus contextos de origen mediante la definición de los conceptos de modernidad y posmodernidad y el estudio de modelos pedagógicos diseñados en función de estos paradigmas. Finalmente, se recopilan las estrategias que fomentan, de acuerdo con los modelos analizados, el desarrollo de prácticas situadas y la construcción de relatos inclusivos y diversos.

Con los resultados del análisis documental llevado a cabo en el capítulo 5 se da respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, vinculado a los referentes artísticos incluidos en los desarrollos curriculares de la Comunidad Autónoma de Madrid para la ESO, la aproximación de la legislación educativa al concepto de diversidad cultural y el relato de las artes visuales promovido desde la legislación educativa. Los hallazgos de este estudio evidenciaron algunas problemáticas de la educación artística en la etapa de la ESO, como su limitadísima carga horaria y la redacción generalista y vaga de sus desarrollos curriculares, donde apenas se encuentra información concreta sobre referentes artísticos. Sin embargo, sí se encuentran referencias para afirmar que existe una evolución del concepto de diversidad, más extenso y complejo a medida que se avanza cronológicamente, pero sin presencia en los elementos curriculares de las materias.

Por último, y en referencia a la consecución de estos objetivos específicos relacionada con el trabajo de campo realizado, este a su vez, cuenta con dos marcos de actuación diferenciados. El primero de ellos ha pretendido dar respuesta a la cuestión del conocimiento de artistas por parte de los estudiantes de ESO de la Comunidad de Madrid así como de la construcción del relato de las artes visuales que se deduce a partir del conjunto de referentes de una muestra, constituida por 326 estudiantes durante los cursos 2022/23 y 2023/24. Los resultados manifiestan una pervivencia del canon del arte establecido en la modernidad, tal y como ha quedado evidenciado a lo largo de la investigación.

Finalmente, el segundo trabajo empírico, que se lleva a cabo en el marco de la enseñanza de la Didáctica de la Educación Artística, da respuesta al quinto objetivo específico, centrado en la deconstrucción colaborativa del macrorrelato de las artes visuales que posibilite la construcción de uno más inclusivo y diverso, que integre micronarrativas.

Antes de abordar esta cuestión, ha resultado necesario establecer cuáles son los referentes artísticos de los estudiantes de la asignatura y qué relato de las artes visuales se denota de este. Para establecer un diagnóstico, se ha realizado una encuesta, así como una reflexión grupal acerca de los resultados obtenidos. Después de ello, la mayoría de los participantes ha incorporado micronarrativas en sus propuestas didácticas y las han puesto en común. Para mejorar esta experiencia de enseñanza-aprendizaje, a partir de lo extraído anteriormente, se propone la incorporación de una evaluación más detallada de su impacto y de la percepción de los participantes, así como una mayor difusión del proceso, de los resultados y del conjunto resultante de referentes artísticos.

7.2. Limitaciones de la investigación

Si bien ha quedado constatada la consecución de los objetivos planteados en esta tesis, se considera necesario exponer también las limitaciones que han surgido en el propio proceso de investigación y su posible impacto en los resultados.

Así, tal y como ha quedado establecido en el contexto de la investigación, esta ha circunscrito a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid, por lo que se considera que un estudio comparativo de la legislación de otras comunidades autónomas podría aportar un gran valor, tanto si se identifican diferentes tendencias en la construcción del relato de las artes visuales como si no. Esto sería especialmente relevante si se pudiera contrastar con una investigación empírica acerca de los referentes artísticos de los estudiantes de la etapa en cada comunidad.

Además, se ha comprobado que los desarrollos curriculares de la etapa de Bachillerato cuentan con un nivel de concreción curricular mucho mayor, por lo que sería interesante analizar los conjuntos de referentes artísticos propuestos para esta etapa en las sucesivas reformas educativas, con la finalidad de averiguar qué narrativa de las artes visuales se promueve desde la educación formal en esta etapa.

Por otra parte, y en lo referente a cuestiones metodológicas, hay que reseñar que el proceso de recolección de datos para la Encuesta 1 requería de la colaboración de docentes de centros públicos, privados y concertados de la Comunidad de Madrid, quienes realizan la encuesta con su estudiantado. Durante la mayor parte de los años en los que se ha llevado a cabo la investigación, ha sido necesario contar con la colaboración

del profesorado de los grupos de estudiantes seleccionados, lo que supone una dificultad adicional para la ampliación de la muestra en el futuro.

En este sentido, es necesario señalar que la obtención de información resulta compleja, ya que requiere cierta coordinación entre las docentes y la investigadora, así como un notable esfuerzo logístico por parte del profesorado, ya que estos dedican parte de su horario lectivo a pasar la encuesta a sus grupos y tienen que gestionar el acceso a dispositivos electrónicos para realizar el cuestionario, entre otras cuestiones de organización interna. Este hecho ha dificultado la participación de más docentes en la investigación, siendo conscientes de que una mayor participación hubiera aportado más solidez a los resultados de la investigación. A pesar de esto, la muestra de estudiantes participantes es suficientemente extensa (326) y existe representación de centros de titularidad pública, privada y concertada, lo que amplía el alcance de la investigación.

7.3. Futuras líneas de investigación

Resulta pertinente, en una línea continuista, ampliar la muestra participante en la presente investigación, con la finalidad de obtener resultados cuya fiabilidad y relevancia sea mayor. En esta mismo sentido, sería enriquecedor hacer un seguimiento de la evolución del relato de las artes visuales que se transmite a través de la ESO, mediante el estudio de las modificaciones que puedan introducirse en futuras leyes educativas y en los nuevos modelos pedagógicos que puedan surgir en este contexto. Tal análisis permitiría comprender cómo se ha transformado, a lo largo del tiempo, la forma en que se presentan los contenidos artísticos y se configuran los referentes visuales dentro del sistema educativo, lo que es esencial para evaluar la pertinencia y la diversidad de los enfoques utilizados en la enseñanza de las artes.

Asimismo, mediante un enfoque cualitativo, sería interesante profundizar en los motivos por los cuales pervive todavía el relato moderno de las artes visuales en el imaginario colectivo y en el currículo educativo, analizando críticamente los factores que influyen en esta realidad.

Además, sería recomendable contrastar la perspectiva que se aporta en este trabajo, la del alumnado, con la del profesorado de ESO, particularmente el de la especialidad de dibujo, ya que sus conocimientos, experiencias y enfoques pedagógicos juegan un papel crucial en la construcción del relato artístico transmitido a los estudiantes. En este sentido, sería relevante conocer mediante entrevistas, encuestas y a través del estudio

de los materiales didácticos empleados, cuáles son los referentes artísticos que los docentes seleccionan y promueven dentro de su práctica educativa, así como la elección de las imágenes que incorporan en el proceso de enseñanza. Esta información, en contraste con los resultados obtenidos hasta ahora, podría ofrecer una visión más profunda sobre los valores, enfoques y narrativas que configuran su labor pedagógica. Esto, a su vez, podría complementarse con el conjunto de referentes artísticos promovido desde los materiales editoriales, estudiando la selección de creadores que tienen presencia en los libros de texto, y analizando la diversidad del conjunto.

Adicionalmente, el estudio de prácticas docentes enfocadas a la expansión del relato de las artes visuales se considera una de las principales herramientas para poder concretar propuestas de incorporación de micronarrativas en el aula de educación artística. En este sentido, se propone la recopilación y el estudio de publicaciones sobre propuestas didácticas y experiencias de enseñanza-aprendizaje realizadas por docentes e investigadores, así como la redacción y la difusión de las prácticas docentes de la propia autora. Esta línea de investigación podría centrarse en analizar las estrategias concretas mediante las cuales se fomentan la diversidad cultural y la inclusión de diversas perspectivas artísticas en el currículo. Sería pertinente identificar los parámetros utilizados para medir el éxito de estas estrategias, como su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, de su apreciación artística o de la visión pluralista del patrimonio artístico, entre otras. Así como las principales resistencias encontradas por parte de los distintos agentes educativos, como el alumnado, las familias o las Administraciones, si las hubiera. El objetivo de este estudio sería el de extraer aprendizajes de las prácticas llevadas a cabo en distintas etapas educativas por la comunidad docente. Además, contribuiría a la generación y difusión de conocimiento en torno al tema central de nuestra investigación.

Es importante señalar que la educación artística formal no constituye el único contexto en el que los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria acceden al conocimiento sobre creadores visuales y a la apreciación del arte. De hecho, resulta fundamental reconocer la estrecha interrelación entre los distintos ámbitos educativos, tanto formales como no formales, en la construcción del relato artístico.

En este sentido, se podría plantear un trabajo de investigación que amplíe el enfoque, incorporando la educación no formal como un ámbito relevante en el que se produce un relato de las artes visuales. Un área particularmente significativa en este contexto es la que se construye desde los museos y centros de arte de la Comunidad de Madrid. Estos espacios, a través de la exposición de obras y objetos patrimoniales, ya sea de forma

temporal o permanente, así como mediante la redacción de cartelas y otros elementos museográficos informativos, contribuyen a la construcción de una narrativa visual que es accesible al público general. Además, la realización de exposiciones monográficas y otros proyectos educativos en estos centros genera una rica fuente de relatos artísticos que pueden complementar o contrastar con los contenidos ofrecidos en el ámbito escolar.

Por otro lado, también resulta relevante explorar el papel que desempeñan los medios de comunicación tradicionales y las redes sociales en la creación y difusión de relatos sobre las artes visuales. El análisis de los referentes artísticos que aparecen en medios como la televisión, o en plataformas digitales como Instagram y TikTok, podría proporcionar una perspectiva adicional sobre cómo se construyen y difunden las narrativas visuales en contextos ajenos al ámbito escolar. En particular, el trabajo realizado por divulgadores y divulgadoras que, a través de sus perfiles en redes sociales, presentan y dan a conocer el trabajo de creadores visuales contemporáneos, podría ser objeto de un análisis detallado. Este fenómeno, en constante expansión, representa una nueva forma de acercar el arte a un público joven, al tiempo que contribuye a la formación de nuevos referentes culturales y estéticos, lo que podría enriquecer la comprensión del relato artístico en la sociedad actual.

8. Bibliografía

8.1. Referencias sobre educación artística, arte y educación

Acaso López-Bosch, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós.

Acaso López-Bosch, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.

Acaso López-Bosch, M., & Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado* (Carla Padró ed.). Los Libros de la Catarata.

Acaso López-Bosch, M., H. Belver, M., Nuere, S., Moreno, M. d. C., Antúnez, N., & Ávila, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Akal.

Acaso López-Bosch, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Paidós.

Agirre Arriaga, I. (2001). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra.

Anaya Wittman, S. (2022). Diseño gráfico, transmedialidad e identidad: Frida Kahlo en los objetos de consumo popular. *Zincografía*, 6(11), 169-183.
<https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.129>

Aracil Campos, E. (2019). *Desmontando a Banksy. Un análisis de su técnica y de su obra* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Alicante].

Avendaño Santana, L. (2020). *Arte y copyright: del arte moderno al arte post-internet*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Banksy explained. (2022). <https://banksyexplained.com/napalm-2004/>

Barbosa, A. M. (2022). *Arte - educación: textos seleccionados*. UNA, Universidad Nacional de las Artes: CLACSO.

Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro* (P. Rovira Trad.). Kairos.

Boal, A. (2014). *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido* (Edición ampliada y revisada). Alba.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.

Cabrero Almenara, J., & Marín Díaz, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI. *Notandum*, (44-45), 29-42.

<http://hdl.handle.net/11441/59053>

Caja, J. (2001). *La educación visual y plástica hoy: educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Graó.

Camnitzer, L. (2015). *Thinking About Art Thinking - Journal #65 May 2015 - e-flux*. e-flux Journal. <https://www.e-flux.com/journal/65/336660/thinking-about-art-thinking/>

Cary, R. (1998). *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203054192>

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder* (M. Hernández Trad.). Alianza.

Castiñeyra Fernández, P. (2014). Arte y expresión en el pensamiento de E. H. Gombrich. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 8, 59-70.

Chapato, M. E., & Dimatteo, M. C. (2014). En Chapato M. E., Dimatteo M. C. (Eds.), *Educación artística: horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Biblos.

Cordón Benito, D. (2018). Evolución conceptual del museo como espacio comunicativo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 24(1). 10.5209/ESMP.59962

Darmawan, A. (2022). *Speechby Darmawan (ruangrupa) in the Comettee on Culture and Media [Discurso de Darmawan (ruangrupa) en el Comité de Cultura y Medios]*. Documenta Fifteen. <https://documenta-fifteen.de/en/news/speech-by-ade-darmawan-ruangrupa-in-the-committee-on-culture-and-media-german-bundestag-july-6-2022/>

De Diego, E. (2006). *La guía Caja Madrid para el arte ahora mismo*. Obra Social Caja Madrid.

Delors, J. e. a. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

<https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1024993466>

Dobbs, S. M. (1992). *The DBAE Handbook: An Overview of Discipline-Based Art Education*. Getty Center for Education in the Arts.

Documenta Fifteen. (2022). *Documenta fifteen*. Documenta Fifteen. <https://documenta-fifteen.de/en/>

Dufresne-Tassé, C. (2022). Educación, acción cultural, mediación. Tres conceptos, tres grupos de actores, tres silos en el paisaje de Quebec. *ICOM Education*, (29), 186-203.

<https://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2023/02/ESP-ICOM-Edu-30-light.pdf>

Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Lumen.

Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.

Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Ibérica.

Ellis-Petersen, H. (2016, -01-24). Banksy's new artwork criticises use of teargas in Calais refugee camp. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/artanddesign/2016/jan/24/banksy-uses-new-artwork-to-criticise-use-of-teargas-in-calais-refugee-camp>

Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3).

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.

Fernández Abad, B. (2015). *Influencia de la cultura visual y el currículum de educación artística en la construcción de identidad de los jóvenes: un estudio de casos con estudiantes de 1º de la ESO*. [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández].

Fernández Izquierdo, J. C. (2004). La educación visual en educación secundaria. En J. Caja (Ed.), *La educación visual y plástica hoy : educar la mirada, la mano y el pensamiento* (pp. 159-206). Graó.

Flórez Crespo, M. d. M. (2006). La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo del museo de Castilla y León, MUSAC. *De Arte: Revista de Historia del Arte*, (5), 231-243. <https://doi.org/10.18002/da.v0i5.1558>

Fontán del Junco, M., Bordes, J., Capa, A., Brosterman, N., Kinchin, J., & Fundación Juan March (Madrid). (2019). *El juego del arte: pedagogías, arte y diseño*. Fundación Juan March.

Forteza Oliver, M. (2012). El papel de los museos en las redes sociales. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, ISSN 1562-4730, (48), 31-40, <https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1364105570> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4530263>

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1ª ed.). Siglo XXI.

Fradier, G. (1958). Oriente Occidente. *El Correo De La Unesco: Una Ventana Abierta Sobre El Mundo*, XI, 12, 7-17. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000078350_spa

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.

Freeland, C. (2003). *Pero ¿esto es arte? Una introducción a la teoría del arte*. Cátedra.

G. Cabezas, S. (2015). *Entornos aumentados de aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

Gallego Ortega, J. L., & Salvador Mata, F. (2009). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina Rivilla, & F. Salvador Mata (Eds.), *Didáctica General* (pp. 155–182). Madrid: Pearson Prentice Hall, UNED.

Gombrich, E. H. (2016). *La Historia del Arte*. Phaidon Press Limited.

González Martínez, J. R. (2021). De las de TIC a las TAC; una transición en el aprendizaje transversal en educación superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (9) <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2929>

Grupo de Expertos de Alto Nivel, Unesco. (2013). Replantear la educación en un mundo en mutación. Paper presented at the *Rethinking Education in a Changing World: Meeting of the Senior Experts' Group, Paris*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224743_spa?1=null&queryId=N-EXPLORE-b6cd7daf-5b01-4ea6-b1b6-c907e2239af1

Guerrilla Girls. (2020). *Guerrilla Girls: The Art of Behaving Badly*.

H. Belver, M. (2011). Artistas y modelos (de enseñanza). *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 13–34). Akal.

H. Belver, M., Ullán, A., & Acaso, M. (2005). Integrating Art Education Models: Contemporary Controversies in Spain. *International Journal of Art Design Education*, 24(1), 93–99.

Hernández Hernández, F. (2011). *El museo como espacio de comunicación* (2ª ed.). Trea.

Hernández Ullán, C. (2019). *Imagen y rol del artista enseñante en la época contemporánea*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Octaedro.

ICOM (International Council of Museums). (2022). Definición de museo. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (s.f.). Guías para el uso no sexista del lenguaje. https://www.inmujeres.gob.es/servRecursos/formacion/GuiasLengNoSexista/docs/Guiaslenguajenosexista_.pdf

International Baccalaureate. (2024a). Programas del IB. <https://www.ibo.org/es/programmes/>

International Baccalaureate. (2024b). Sinopsis de asignatura del Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional: Artes. https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/myp-brief_arts_es.pdf.

International Baccalaureate Organization. (2019). *Middle Years Programme. Arts guide*.

Jencks, C. A. (1977). *The Language of Post-modern Architecture*. Rizzoli.

Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte*. Tecnos.

Kreft, L. (2013). Teaching Contemporary Art (and Aesthetics). En M. Ambrozic, & A. Vettese (Eds.), *Art as a thinking process: visual forms of knowledge production*. Sternberg Press.

Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 26, (84), 179-188. 10.22201/iee.18703062e.2004.84.2179

Lanau, D., & De Pascual, A. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Los Libros de la Catarata.

Linares de Berti, S. (2018). *Diálogo entre el museo y la escuela, el departamento educativo como mediador en el conocimiento de las artes*.

<https://hdl.handle.net/20.500.14352/19703>

López Fernández Cao, M. F. (2021). Sonia Terk-Delaunay, o cómo morir dos veces. El reconocimiento como categoría de análisis para la reconstrucción histórica de la vida de las mujeres. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 28, 179-202.

<https://doi.org/10.30827/arenal.v28i1.7794>

López Martínez, E. (2013). ¿Cómo abordar la educación artística en la actualidad?: Estrategias educativas para un contexto posmoderno. En G. Vicci (Ed.), *Miradas nómadicas Educación artística y cultura visual en Paysandú* (pp. 77-93). Escuela Nacional de Bellas Artes.

López, E., & Alcaide, E. (2011). Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante. En M. Acaso López-Bosch (Ed.), *Perspectivas: Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 13-30). Fundación Telefónica, Ariel. <https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1025616622>

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1966). *Creative and mental growth* (4th ed., 4th printing ed.). Macmillan; Collier-Macmillan.

Luther Blissett Project. (1999). *E-mail manifesto*.

Lyotard, J. (1984). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber* (M. Antolín Rato Trad.). Cátedra.

Mallart i Navarra, J. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En N. Rajadell Puiggrós & F. Sepúlveda Barrios (Eds.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.

Martínez Martín, I. y Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista*

Internacional de Educación para la Justicia Social, 6(2), 81-95.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>

Masset, J., & Decrop, A. (2021). Meanings of Tourist Souvenirs: From the Holiday Experience to Everyday Life. *Journal of Travel Research*, 60(4), 718-734.
10.1177/0047287520915284

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. Routledge.

Méndez Coca, D. M., & García-Alonso Montoya, P. G. (2013). Cambio comunicativo en las nuevas metodologías didácticas/Communicative Change in the New Didactic Methodologies. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 19(Special Issue), 299-308.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/cambio-comunicativo-en-las-nuevas-metodologías/docview/1499381549/se-2?accountid=14514>

Mendiguren Galdospin, T., Meso Ayerdi, K., Pérez Dasilva, J. Á., & Ganzabal Learreta, M. (2023). Impacto y tratamiento de las acciones artísticas de Banksy en la prensa española. *Revista Latina De Comunicación Social*, (81), 491-507. 10.4185/rlcs-2023-1973

Michael Jackson's Short Film For 'Bad'. (2022). Michael Jackson Official Site.
<https://www.michaeljackson.com/es/news/michael-jacksons-short-film-for-bad/>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Educagob. Portal del sistema educativo español. Comunidad educativa*. Educagob. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/comunidad-educativa.html>

Monje, R. (2016). *Habitar (en) el aula: propuesta pedagógica integradora en el ámbito universitario bajo parámetros de arte contemporáneo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1026162737>

Mora, F. (2019). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama* (2ª ed., rev. y amp., 3ª reimp. ed.). Alianza.

Moriente, D. (2015). De vándalo a artista: Banksy. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte. Universidad Autónoma de Madrid*, 27, 31-52.
<http://dx.doi.org/10.15366/anuario2015.002>

Naciones Unidas. (2023). *Poblaciones vulnerables*. <https://www.un.org/es/fight-racism/vulnerable-groups>

National Portrait Gallery (Director). (2018). *Faith Ringgold on her work and why Michael Jackson has been a source of artistic inspiration*. [Video/DVD] National Portrait Gallery.

Navajas Corral, Ó. (2020). *nueva museología y museología social. Una historia narrada desde la experiencia española*. Trea.

Navarro Hinojosa, R. (2007). La comunicación didáctica y el clima de aula. *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias* (pp. 139-154). Dykinson.

Organización de las Naciones Unidas. (2023). *United Nations Free & Equal*.
<https://www.unfe.org/definitions/>

Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, (220) <https://revistadepedagogia.org/lix/no-220/origenes-y-evolucion-del-concepto-de-educacion-no-formal/101400009894/>

Pastor Homs, M. I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel.

Pedroso Herrera, T. (2000). La educación y los elementos del proceso comunicativo. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación Educación*, (15), 123-126.
<http://hdl.handle.net/10272/912>

Peters, C. (2016). Critical pedagogy and art. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-6.

Phaidon. (2024). *Phaidon. The Story of Art E.H. Gombrich, with a preface by Leonie Gombrich*. <https://www.phaidon.com/store/art/the-story-of-art-9781838668242/>

Plataforma #EducaciónNoSinArtes. (2020). <https://educacionnosinartes.wordpress.com/>

Quiroz Miranda, S. (2018). La pedagogía crítica revolucionaria de Peter McLaren en el siglo XXI. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, ISSN 2603-607X, 1(2), 154-164.

Rebentisch, J. (2021). *Teorías del arte contemporáneo*. Universitat de València.

Regil, L. (2007). Educación e hipermedia en los museos de arte. En R. Calaf Masachs, O. Fontal Merillas & R. Eva Valle (Eds.), *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 141-162). Trea.

Sáez Lacave, M. A. (2021). *Impacto de la tecnología digital en el currículo de Artes Visuales en la Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Sánchez de Serdio Martín, A., & López Martínez, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. En *Desacuerdos 6* (pp. 205-221). Arteleku, Centro José Guerrero (Diputación de Granada), MACBA, MNCARS y UNIA. <https://ladigitaldelreina.museoreinasofia.es/search/item/47696-desacuerdos>

Sánchez Rivera, J. Á. (2022). Repensar la Historia del Arte en el Bachillerato español: problemática actual y propuestas curriculares. En L. Mañas Viniegra, I. Sacaluga Rodríguez y S. Mariscal Vega (Coords.). *Manifestaciones del Humanismo en el siglo XXI* (pp. 441-452). Tirant lo Blanch.

Santacana Mestre, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (5), 125-132. <https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1363953577> <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1700744>

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Scolari, C. A. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. A. Millán (Ed.), *La lectura en España: informe 2017* (pp. 175-186). Federación de Gremios de Editores de España.

Secretaría de Estado de Cultura. (2015). Museos+ Sociales. <https://www.cultura.gob.es/museosmassociales/presentacion.html>.

Segalen, M. (2020). El hombre que revolucionó la museología: Georges Henri Rivière. *Imago Crítica: Revista de Antropología, Comunicación y Estudios Culturales*, (7), 7-20. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/imago/article/view/28470/25829>

Serrano Valverde, Á. (2023). *Los conceptos del diseño en la Educación Secundaria Obligatoria española* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1461739394>

Serrat Antolí, N. (2005). Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación. En J. Santacana Mestre & N. Serrat Antolí (Eds.), *Museografía didáctica* (pp. 103-206). Ariel.

Servicio Público de Empleo Estatal. (s.f.). *Sistema de formación en el trabajo*. <https://www.sepe.es/HomeSepe/formacion-trabajo/sistema-formacion-trabajo.html>

Sosa Osorio, J. A., & Arcilla Calderón, C. (2000). *Manual de teoría de la comunicación: I primeras explicaciones*. Universidad del Norte.

Stangos, N. (1996). *Conceptos de arte moderno*. Alianza.

Stenou, K. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Unesco.

Stoffel, A. M. (2012). De qué hablamos cuando hablamos de sociomuseología. *RdM. Revista De Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, (52), 8-14. <https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1410073124>

Taring Padi. (2022). *Statement by Taring Padi on dismanteling People's Justice* [Comunicado de Taring Padi sobre la retirada de People's Justice]. Documenta Fifteen.

Tenenbaum, E. (2022). *La mirada inquieta*. Temas de Hoy.

Trigo Martínez, C. (2007). Acerca de la relación de comunicación entre el arte contemporáneo y los públicos. En R. Calaf Masachs, O. Fontal Merillas & R. Eva Valle (Eds.), *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 175-187). Trea.

Trilla Bernet, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

Trinidad Requena, A., Fernández Castaño, F., & Gentile, A. (2016). Las reformas educativas en España desde la transición democrática hasta hoy. *Observatorio de Educación*, (0), 33–45. <https://zaguan.unizar.es/record/77083>

Vaíllo Rodríguez, M., Zamora Álvarez, L., & Camuñas Sánchez-Paulete, N. (2017). Funciones ejecutivas y TIC: claves para su integración y optimización desde el ámbito educativo. En S. Carrascal Domínguez, & I. Ceballos Viro (Eds.), *12 miradas: perspectivas actuales en educación, arte y sociedad* (1ª ed.), (pp. 27–40). Universitas.

Vasconcelos, J. (2022). *Pop Galo - Joana Vasconcelos*.
<https://popgalo.com/home/?lang=en&f=2>

Veledo, J. C. (2007). La red: soporte y medio virtual del patrimonio artístico. Paralelismo entre arte e internet. *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 119–140). Trea.

Vettesse, A. (2013). How Do We Teach Art? En A. Vettesse, & M. Ambrozic (Eds.), *Art as a thinking process: visual forms of knowledge production*. Sternberg Press.

Vidagañ Murgui, M. (2016). *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/56166>

Viñals Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *RIFOP : Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, ISSN 2530-3791, 30(86), 103–114. <https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1343478633> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5670199>

Yzquierdo Perrín, R. (2005). El maestro Mateo y la terminación de la catedral románica de Santiago. En M. d. C. Lacarra Ducay (Ed.), *Los caminos de Santiago. Arte, Historia y Literatura* (pp. 253–284).

8.2. Referencias sobre Metodologías de Investigación

Eco, U. (1983). *Como se hace una Tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Gedisa.

Fetters, M. D., y Freshwater, D. (2015). Publishing a Methodological Mixed Methods Research Article. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(3), 203–213.
<https://doi.org/10.1177/1558689815594687>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Microsoft support. (2024). *Función Mediana*. <https://support.microsoft.com/es-es/office/funci%C3%B3n-mediana-d0916313-4753-414c-8537-ce85bdd967d2?ns=excel&version=90&syslcid=3082&uilcid=3082&appver=zx1900&helpid=xlmain11.chm60275&ui=es-es&rs=es-es&ad=es>

Marín Viadel, R. (2019). Introducción. Microteorías inestables sobre artes visuales y educación. En D. Delgado (Ed.), *Miradas caleidoscópicas: educación artística visual en las culturas contemporáneas* (pp. 15-20).

Martínez Arias, R., Castellanos López, M. Á., & Chacón Gómez, J. C. (2014). *Métodos de investigación en psicología*. EOS.

Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/occidente>

8.3. Referencias sobre legislación y normativas

Constitution and by-laws of The International Council of Museums, Estatuto U.S.C. (1946). <https://icom.jlbinfo.info/bibliothe-que/jlbWeb?html=Pag&page=Sch/Not&rang=8&max=10>

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Unesco. (2001). <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

Decreto 73/2004, de 22 de abril, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria según la ordenación regulada en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Decreto U.S.C. (2004). https://gestion.comunidad.madrid/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=3274

Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, Decreto U.S.C. (2007). http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=4648

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, Decreto U.S.C. (2015). <https://www.bocm.es/eli/es-md/d/2015/05/14/48/con>

Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. DecretoU.S.C. (2015). https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.PDF

Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato. DecretoU.S.C. (2022). http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12792

Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. DecretoU.S.C. (2022). https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-2.PDF

Estatutos modificados y adoptados por la asamblea general extraordinaria, el 9 de junio de 2017, EstatutoU.S.C. (2017). https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Statutes_SP_01.pdf

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley OrgánicaU.S.C. (1990). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Ley OrgánicaU.S.C. (2002). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ley OrgánicaU.S.C. (2006). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Ley OrgánicaU.S.C. (2013). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ley OrgánicaU.S.C. (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, Ley OrgánicaU.S.C. (2023). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>

Orden 1736/2023, de 19 de mayo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se establecen los catálogos de materias optativas que los centros podrán incorporar a su oferta educativa en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato en la Comunidad de Madrid. (2023). https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2023/05/31/BOCM-20230531-18.PDF

Orden 1886/2004, de 21 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regula la organización de las asignaturas y de los itinerarios, el horario semanal, la oferta y la elección de las asignaturas optativas, y las medidas de refuerzo y apoyo en la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. OrdenU.S.C. (2004). http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=3275

Orden 2160/2016, de 29 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid. OrdenU.S.C. (2016). http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=9405

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. OrdenU.S.C. (2015).

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Real DecretoU.S.C. (1991). <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1007>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Real DecretoU.S.C. (2015). <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Real DecretoU.S.C. (2004). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2004/01/23/116>

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Real DecretoU.S.C. (2007). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/con>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Real DecretoU.S.C. (2022). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Real Decreto 286/2023, de 18 de abril, por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de distintos cuerpos de funcionarios docentes, y se modifican diversas normas relativas al profesorado de enseñanzas no universitarias. Real DecretoU.S.C. (2023). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/04/18/286/con>

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Real DecretoU.S.C. (2001). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2000/12/29/3473>

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Real DecretoU.S.C. (2003). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/06/27/831>

Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, (1991). <https://www.boe.es/boe/dias/1991/09/13/pdfs/C00039-00094.pdf>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, Real Decreto U.S.C. (2022).

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria. Real Decreto U.S.C. (2015).

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/07/17/665>

8.4. Artículos en medios de comunicación

Blas, S., & Metrópolis. (2021). *Un paso más hacia la recuperación del legado de las mujeres artistas obviadas en la historia del arte canónica La artista María Gimeno subsana el error cometido por Gombrich a través de su conferencia performativa Queridas Viejas*. RTVE.es.

<https://www.rtve.es/television/20210505/maria-gimeno-queridas-viejas-metropolis/2088813.shtml>

Calvo Monedero, M. L. (2022). 'Año Picasso', el 50 aniversario muestra al pintor en toda su dimensión. RTVE.es. <https://www.rtve.es/noticias/20220912/ano-picasso-50-aniversario-muestra-pintor-toda-dimension/2401785.shtml>

Ellsworth-Jones, W. (2013). *The Story Behind Banksy*. Smithsonian Magazine.

<https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/the-story-behind-banksy-4310304/>

Harris, G. (2022). Dozens of museum shows across Europe and US will mark 50th anniversary of Picasso's death next year. *The Art Newspaper*. <https://www.theartnewspaper.com/2022/09/12/more-than-40-shows-to-launch-across-europe-and-the-us-marking-picassos-death>

LoBue, V. (2023). Why Our Musical Memories Are So Very Strong. *Psychology Today*.

<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-baby-scientist/202306/on-making-musical-memories>

Marín, B. (2019). El cuadro de una pintora francesa oculto 140 años verá la luz en El Prado tras una petición en Twitter. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/07/19/icon_de-sign/1563538489_516368.html?event_log=oklogin

Marshall, A. (2022). Head of Documenta Resigns Amid Antisemitism Scandal [La directora de Documenta dimite en medio de un escándalo antisemita]. *The New York Times*.

<https://www.nytimes.com/2022/07/16/arts/design/documenta-resignation.html>

Onda Cero. (2022). *¿Es Rusia un país europeo o asiático? Extensión y fronteras del país que ha invadido Ucrania*. https://www.ondacero.es/noticias/mundo/rusia-pais-europeo-asiatico-extension-fronteras-pais-que-invadido-ucrania_20220227621bc6dfe2af8000018381ac.html

Ortega, K. (2024, 30/05). *¿Qué significa top of mind en marketing y por qué es importante?* Worldcampus. Saint Leo University. <https://worldcampus.saintleo.edu/blog/top-of-mind-en-marketing-y-su-importancia>.

Riaño, P. H. (2022). "¿Celebrar a Picasso? No es fácil. *ElDiario.es* https://www.eldiario.es/cultura/arte/celebrar-picasso-no-facil_1_8745864.html

Sesé, T. (2020, -10-14T05:00:00). Se cambia Pollock por artista negro o mujer. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20201014/484049170740/museos-collecciones-inclusivas-venta-pollock-artistas-mujeres-negros.html>

Vicente, Á. (2018, -07-31T03:43:59). El museo que vende 'warhols' para comprar obras de mujeres y negros. *El País*. https://elpais.com/cultura/2018/07/30/actualidad/1532973858_357433.html

Índice de figuras

Figura 1. Elementos de la comunicación. Modelo de Umberto Eco en Tratado de semiótica general (1977), p.221. Captura de pantalla de elaboración propia.	37
Figura 2. Modelo de la comunicación de masas formulado por Harold Lasswell en 1979. Obtenido de Manual de teoría de la comunicación (Arcilla Calderón y Sosa Osorio, 2014). Captura de pantalla de elaboración propia.	38
Figura 3. Infografía de la comunidad educativa, según el Ministerio de Educación.	50
Figura 4. Definición de museo, según el ICOM, 1946. Captura de pantalla de elaboración propia.	56
Figura 5. Definición de museo, según el ICOM, 2022.	57
Figura 6. Primera figura (Figura 1) en Creative and Mental Growth (p. 17), en la que se demuestra el efecto negativo en los sistemas de representación infantiles por efecto de los cuadernillos de actividades ilustrados. Captura de pantalla de elaboración propia.	80
Figura 7. Titulaciones del profesorado para impartir cada materia. Captura de pantalla de elaboración propia	82
Figura 8. Titular sobre el Museo, publicado en El País. Captura de pantalla de elaboración propia.....	95
Figura 9. Fragmento de la pintura El Cid de Rosa Bonheur en la web del Museo del Prado.	96
Figura 10. Do Women Have To Be Naked To Get Into The Met. Museum?	97
Figura 11. Mural People's Justice del colectivo Taring Padi expuesto en Documenta 15.	104
Figura 12. Mural People's Justice cubierto antes de ser retirado definitivamente de Documenta 15.....	105
Figura 13. Performance Queridas viejas. Editando a Gombrich de la artista María Gimeno, 2017.	110
Figura 14. Imagen de la obra Napalm, realizada por Banksy en 2004	112

Figura 15. Who's bad? Colcha realizada por Faith Ringgold en 1998.	113
Figura 16. Fotograma de Bad (1987). Captura de pantalla de elaboración propia	114
Figura 17. Fotografía de la obra Galo durante su exhibición en Barcelos, Portugal.	115
Figura 18. Menú de opciones interactivas para espectadores.	115
Figura 19. Fotografía nocturna de la obra Galo durante su exhibición en Barcelos, Portugal.	116
Figura 20. Página Web de la exposición It's Pablo-matic en el Museo de Brooklyn.	120
Figura 21. Fotografía de la instalación Cinderella [Cenicienta] de Banksy en Dismaland.	121
Figura 22. Valores asociados con los polos de cada dicotomía. Captura de pantalla de elaboración propia de la ilustración publicada en Integrating Art Education Models: Contemporary Controversies in Spain.	134
Figura 23. Horario Educación Secundaria Obligatoria LOGSE. Captura de pantalla de elaboración propia.....	147
Figura 24. Horario semanal 1º ESO y 2º ESO LOCE en la Comunidad de Madrid. Captura de pantalla de elaboración propia	154
Figura 25. Itinerarios de 3º ESO LOCE. Captura de pantalla de elaboración propia	155
Figura 26. Horario semanal 3º ESO LOCE en la Comunidad de Madrid. Captura de pantalla de elaboración propia	155
Figura 27. Itinerarios de 4º ESO LOCE. Captura de pantalla de elaboración propia	156
Figura 28. Horario semanal 4º ESO LOCE en la Comunidad de Madrid. Captura de pantalla de elaboración propia	157
Figura 29. Horario escolar LOE para los tres primeros cursos de ESO. Captura de pantalla de elaboración propia	161
Figura 30. Horario escolar LOE para 4º ESO. Captura de pantalla de elaboración propia	162
Figura 31. Materias del Bachillerato con docencia asignada a la especialidad de dibujo. Captura de pantalla de elaboración propia	201
Figura 32. Representación proporcional de las menciones que reciben los artistas. .	224
Figura 33. Países de nacimiento de los artistas. .	230
Figura 34. Representación de la procedencia de los artistas. .	231

Figura 35. Representación proporcional del género de los artistas mencionados. . . .	232
Figura 36. Perfil de @wolfythewitch en Instagram. Captura de pantalla de elaboración propia	233
Figura 37. Proporción de artistas fallecidos y vivos.	234
Figura 38. Perfil de Laia López (@itslopez) en Instagram. Captura de pantalla de elaboración propia	235
Figura 39. Línea temporal del conjunto de creadores.	237
Figura 40. Comparativa del número de respuestas producidas en los distintos centros a cada pregunta.	241
Figura 41. Artistas más mencionadas en la pregunta 5.	244
Figura 42. Línea temporal del conjunto de creadoras.	246
Figura 43. Representación gráfica de la cantidad de menciones que reciben los artistas que aparecen en la lista.	263
Figura 44. Países de origen de los artistas mencionados.	267
Figura 45. Representación proporcional de los artistas mencionados.	268
Figura 46. Representación gráfica del género de los artistas mencionados.....	269
Figura 47. Distribución temporal de los referentes que aparecen en la encuesta.	271
Figura 48. Representación gráfica de los artistas que están vivos o han fallecido.	272
Figura 49. Diapositiva sobre los artistas mencionados en la encuesta 22/23.	275
Figura 50. Diapositiva sobre los artistas mencionados en la encuesta 23/24.	276
Figura 51. Obras de arte que aparecen en el spot comercial Masterpiece de Coca-Cola.	284

Índice de tablas

Tabla 1. Criterios e indicadores, según G. Cabezas (2015).	13
Tabla 2. Comparativa de términos que aparecen en la LOGSE y la LOMLOE que se refieren al profesorado.	46
Tabla 3. Comparativa de términos en la LOGSE y la LOMLOE que hacen referencia al alumnado.	49
Tabla 4. Comparativa entre educación artística tradicional y Art Thinking. Elaboración propia a partir del texto de Acaso y las ilustraciones de Megías.	140
Tabla 5. Sucesión de leyes educativas. Elaboración propia a partir de artículo de Trinidad Requena.	143
Tabla 6. Asignaturas de primer ciclo LOMCE en la Comunidad Autónoma de Madrid. . .	168
Tabla 7. Asignaturas de segundo ciclo.	170
Tabla 8. Organización de materias y carga lectiva de los tres primeros cursos. Elaboración propia a partir de: https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-secundaria-obligatoria-comunidad-madrid	182
Tabla 9. Organización de 4º ESO: materias, opciones y carga lectiva.	183
Tabla 10. Cantidad de estudiantes que cursan estudios de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Madrid, por modalidad. Elaboración propia a partir de: http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/general/anuario/ianucap05.htm	202
Tabla 11. Recuento de horas lectivas y nomenclatura establecidos por cada reforma educativa.	205
Tabla 12. Estudiantes de ESO participantes en la encuesta.	216
Tabla 13. Países de origen de los participantes ordenados de mayor a menor cantidad.	217
Tabla 14. Estadísticas sobre las respuestas obtenidas en la pregunta 4.	220
Tabla 15. Listado de artistas mencionados en la encuesta.	223
Tabla 16. Comparativa de referentes artísticos por centro educativo.	225

Tabla 17. Países y continentes de origen de los artistas mencionados.	229
Tabla 18. Recuento de técnicas principales del conjunto de creadores.	238
Tabla 19. Recuento de respuestas obtenidas a la pregunta 5.	240
Tabla 20. Recuento de respuestas.	242
Tabla 21. Procedencia de las artistas mencionadas.	245
Tabla 22. Disciplina de las artistas.	247
Tabla 23. Listado total de 69 referentes artísticos del grupo 22/23.	257
Tabla 24. Listado de los 38 artistas mencionados por 21 participantes del curso 22/23.	259
Tabla 25. Listado de los 64 artistas mencionados por los 16 participantes del curso 23/24.	260
Tabla 26. Listado de 84 referentes combinado de los dos grupos de estudiantes de Máster.	263
Tabla 27. Países y continentes de origen de los artistas mencionados.	265
Tabla 28. Principal género de los artistas mencionados.	273
Tabla 29. Análisis de los artistas seleccionados por el alumnado para realizar propuestas didácticas en el curso 22/23.	280
Tabla 30. Artistas en los que se basan las propuestas didácticas elaboradas por los estudiantes del curso 23/24.	282

Anexos

Anexo 1. Encuesta 1: tablas de respuestas

Preguntas demográficas

Núm.	Centro educativo	Curso	País	País
1	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	1º ESO	España	
2	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	2º ESO	España	
3	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	2º ESO	España	
4	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	2º ESO	España	
5	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	2º ESO	España	
6	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	2º ESO	España	
7	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	2º ESO	España	
8	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	2º ESO	España	
9	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	2º ESO	Otro	Trinidad y Tobago
10	Antavilla School (Villanueva del Pardillo)	2º ESO	España	
11	Colegio Antamira (Paracuellos de Jarama)	3º ESO	España	
12	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
13	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
14	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
15	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	Otro	China
16	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
17	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
18	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
19	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	Otro	Venezuela
20	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
21	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
22	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
23	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
24	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
25	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
26	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
27	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
28	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
29	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
30	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
31	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
32	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
33	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	Otro	Jodanía
34	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
35	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
36	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
37	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
38	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
39	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
40	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
41	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	2º ESO	España	
42	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
43	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	

Núm.	Centro educativo	Curso	País	País
100	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
101	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
102	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	Otro	Honduras
103	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
104	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
105	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
106	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
107	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
108	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
109	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
110	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
111	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
112	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
113	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
114	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
115	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
116	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
117	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
118	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
119	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
120	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
121	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
122	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
123	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
124	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
125	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
126	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
127	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
128	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
129	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
130	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
131	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
132	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
133	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
134	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
135	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
136	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
137	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
138	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
139	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	Otro	Peru
140	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	2º ESO	España	
141	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	
142	Colegio Concertado Enriqueta Aymer SS.CC. (Madrid)	1º ESO	España	(son los que mi abuelita conoce y son venezolano)
143	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
144	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
145	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
146	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
147	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	Otro	República Dominicana
148	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
149	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
150	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	Otro	China
151	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
152	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
153	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
154	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	Otro	Venezuela

Núm.	Centro educativo	Curso	País	País
155	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
156	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
157	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
158	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
159	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	Otro	Marruecos
160	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
161	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
162	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
163	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
164	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	Otro	Marruecos
165	IES Mariano José de Larra (Madrid)	3º ESO	España	
166	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
167	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	Brasil y Portugal
168	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	Israel
169	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
170	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
171	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
172	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	Otro	Venezuela
173	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
174	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
175	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	Otro	Italia
176	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
177	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
178	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
179	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	Otro	Perú
180	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	Venezuela
181	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
182	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
183	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
184	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
185	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
186	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
187	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
188	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
189	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
190	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
191	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	Otro	
192	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
193	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
194	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
195	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
196	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
197	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
198	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	Colombia
199	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
200	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
201	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
202	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
203	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
204	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
205	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
206	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	Otro	Argentina
207	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
208	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
209	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
210	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	

Núm.	Centro educativo	Curso	País	País
211	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
212	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
213	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	Rumanía
214	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
215	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
216	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
217	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
218	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
219	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
220	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
221	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
222	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	Otro	Marruecos
223	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
224	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
225	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
226	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
227	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
228	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
229	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
230	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
231	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
232	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
233	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
234	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
235	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
236	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
237	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
238	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	Siria
239	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
240	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
241	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
242	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	Uganda
243	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
244	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
245	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
246	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
247	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
248	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
249	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
250	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
251	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
252	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
253	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
254	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
255	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
256	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
257	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	Venezuela
258	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	2º ESO	España	
259	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
260	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
261	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
262	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
263	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
264	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	Otro	Argentina
265	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
266	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	

Núm.	Centro educativo	Curso	País	País
267	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
268	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
269	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
270	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
271	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
272	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	Otro	Argentina
273	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	Otro	Rumanía
274	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	México
275	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
276	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	Argentina
277	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	Otro	Colombia
278	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	Irán
279	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
280	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
281	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
282	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
283	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
284	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
285	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
286	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	Otro	Rumanía
287	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
288	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
289	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
290	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
291	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
292	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
293	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	Paraguay
294	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	Otro	Ucrania
295	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
296	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	
297	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	Brasil
298	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	1º ESO	España	Colombia
299	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
300	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
301	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
302	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
303	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
304	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
305	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
306	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
307	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
308	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
309	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
310	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
311	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
312	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
313	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
314	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
315	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
316	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
317	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
318	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
319	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
320	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
321	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	
322	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	3º ESO	España	

Núm.	Centro educativo	Curso	País	País
323	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	
324	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	4º ESO	España	
325	CEIPS Villa de Cobeña (Cobeña)	4º ESO	España	
326	Colegio Brains International School Arturo Soria (Madrid)	1º ESO	España	

Preguntas 4 y 5. Nombra la mayor cantidad posible de artistas visuales. Nombra la mayor cantidad posible de mujeres artistas visuales

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
1	Vincent Van Gogh, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Diego Velázquez, Rembrandt, Monet	Lee Krasner, Helen Frankenthaler, Dora Maar, Maruja Mallo
2	Picasso	Frida Kahlo, Ana Mendieta
3	Picasso, Van Gogh	Frida Kahlo, Ana Mendieta
4	van Gogh, Picasso, Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Velázquez	Frida Kahlo, Ana Medina
5	Van Gogh, Picasso	Frida Kahlo
6	Van Gogh, Picasso	Frida Kahlo, Ana Medina
7		
8	Van Gogh, Picasso	Frida Kahlo
9	Dimitri, Juan Carlos, José Luis, Vicente	Frida Kahlo
10	Pablo Picasso	Frida Kahlo
11	Picasso, Goya, Modigliani, Víctor Ullate, el Greco, Maneta, Monet, Sting, Bruce Springsteen, Irene Callas, Monserrat Caballé, Freddy Mercury, Andy Warhol, Botero, Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Quevedo, Cela, Umbral, Arturo Pérez Reverte, Matilde Asensi, sor Juana Inés de la Cruz	Santa Teresa de Jesús, sor Juana Inés de la Cruz, Matilde Asensi, Almudena Grandes, Ana Torroja, Malú, María de Zayas
12	Picasso, Van Gogh, Anita Malfatti, da Vinci, Man Ray	Anita Malfatti,
13	Anita Malfatti, Man Ray, Banksy, Van Gogh, Picasso, Da Vinci, Michelangelo	Anita Malfatti, Kahlo, Rosa Bonheur
14	Man Ray, Anita Malfatti, Banksy, Van Gogh, Picasso, Leonardo Da Vinci,	Anita Malfatti, Alice Neel, Remedios Varo, Rosa Bonheur
15	Man Ray, Van Gogh, Da Vinci, Miguel Ángel, Banksy, Anita Malfatti, Picasso, SAD-ist, Wolfythewitch, Sofonisba,	SAD-ist, Anita Malfatti, Sofonisba,
16	Man Ray, Pablo Picasso, Claude Monet, Vincent Van Gogh, Leonardo Da Vinci, Michaelangelo,	Frida Kahlo, Anita Malfatti,
17	Picasso	Nadie
18	picasso	Nadie
19	Picasso	Nadie
20	Da Vinci, Banksy, Picasso, Van Gogh,	Frida Kahlo,
21	Banksy, picasso, da Vinci, van Gogh	Frida Kahlo
22	Leonardo da Vinci, picasso, Banksy, van Gogh	Frida Kahlo
23	Picasso, da Vinci, van Gogh,	Nadie
24	Banksy, da Vinci	No lo sé
25	Banksy, van Gogh, da Vinci, Pablo Picasso	Nadie
26	Da Vinci, Banksy, van Gogh,	No sé
27	Banksy, Lady Pink, Van Gogh, Picasso, Velázquez	Lady Pink, Frida Kahlo
28	Picasso, Da Vinci, Van Gogh, Velázquez,	Frida Kahlo
29	Banksy, Van Gogh, Andrew Arhole	Frida Kahlo, Picasso
30	Banksy, Pöbel, Lady Pink, Escher,	Lady Pink,
31	Da Vinci, Velázquez, Goya, Picasso, Man Ray, Duchamp,	
32	Picasso, Vansci	Frida Kahlo

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
33	Angel Ganev, Man Ray, Van Gogh	
34	Goya, Picasso, Alberto Corazón, van gogh	Anitta Malfati,
35	Vankok, picaso, francisco de golla, marta perez, linda bi, man ray	
36	Goya, Velazquez, Josef Alberts, Picasso, Van Gogh, Frida Kahlo	Frida Kahlo
37	Picasso, Vangog, Miguel Angel, Man ray	Frida kalo
38	Vangog, Picasso, Miguel Angel, Man Ray, Anita Malfati, da vinci, tarsila do amaral	Frida khalo, tarsila do amaral, anita malfati
39	Francisco de Goya, Van Gogh, Man Ray, Anita Malfati, Leonardo Da Vinci, Pablo Picasso, Tarsila do Amaral, Josef Albers, Salvador Dalí, Miguel Angel, Caravaggio, Diego Velazquez, Cavernicolas (pinturas rupestres)	Anita Malfati, Tarsila do Amaral, Cavernicolas femeninas (Pinturas rupestres).
40	Man Ray, Van Gogh, Pablo Picasso, Francisco de Goya, Anita Malfatti, Marta Pérez, Miguel Ángel, Da Vinci, Josef Albers, Tarsila do Amaral, Salvador Dali, Joseph Nicéphore Niépce, Carabaggio, Diego Velázquez, Joaquín Soroya, Charles Chaplin, Sandro Botticelli, El Greco, Joan Miró	Anita Malfatti, Tarsila do Amaral
41	Francisco De Goya, Leonardo Da Vinci, Anitta Malfatti, Man Ray, Tarsila do Amaral, Josef Albers, Joseph Nicéphore Niépce, Salvador Dali, Pablo Picasso, Van Gogh, Miguel Ángel (El del David de Michelangelo), Caravaggio, El Greco, Carvernícolas de Altamira (Autores Bisonte Altamira), Diego Velazquez, Joaquin Sorolla, Joan Miro, Donatello, Sandro Boticceli, Rembrandt, Johannes Vermeer, Marcel Duchamp, Oswald de Andrade, Menitti Del Picchia, Fernand Léger, Homer Boss, Andy Warhol	Anitta Malfatti, Tarsila do Amaral, Las Carvernícolas de Altamira (Autoras Bisonte Altamira),
42	DAZE, Dondi White, Cornbread, Thierry Mugler, Vivienne Westwood	Vivienne Westwood
43	Leonardo da vinci, Ramon	
44	van goh	Berthe Morisot
45	Vangh Go, Picasso, Goya, Cervantes	
46	Vicente Van Gogh	no lo sé
47	van gogh, picasso, da vinci, Dalí	Frida khalo
48	Goya, Cervantes, Diego Velazquez	
49	Goya, Diego Velazquez, Picasso	Frida Kahlo
50	Van Gogh, Picasso, Goya, Da Vincci, Diego Velázquez	No me sé ninguna
51	Van Gogh, Picasso, Goya, Da Vincci, Velazquez	no me se ninguno
52	vangogh, picasso	no se
53	Vagh gogh, Pablo picasso, leonardo Da vinci	Ni idea
54	No lo se	Frida Calum
55	Goya, Pablo picaso, Da Vincci, Van Gogh	ni idea
56	Goya, Da vincci, Vango, Picasso, Velazquez	No me se ninguna
57	no se	Fritha Kalo
58	Pablo Picasso, Monet, Vincent Van Gogh	Frida Kahlo
59	No lo sé	No lo sé
60	no me se ninguno	no me se ninguno
61	Leonardo da vinci, Picasso, Francisco de Goya	No me sé ninguna

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
62	Picasso, Van gogh	no sé
63	Van ghok, Goya, Leonardo davincci, roovers, Van dick	No se ...
64	Leonardo Da Vinci, Van Gohn, Picasso	No sé :(((((((((((
65	La pintura	no se
66	la noche estrellada, el grito, kuroi, la piedra de rosetta, da vinci, goya, la aguja de cleopatra, van gogh, los fusilamientos del 3 de mayo, la monalisa	Frida Kahlo
67	Van Gogh, Da Vinci, Diego Velázquez, Francisco de Goya, Pablo Picasso	No me se ninguna
68	Picasso, Van Goh	No se
69	Dalí, da vinci, picasso,	
70	Velazqued, Goya,	No se
71	Cervantes, Bethoven, Picasso, Mozart	Frida Khalo,
72	Leonardo Da Vinci, Picasso	no sé
73	Da vinci	No me se ninguna
74	da vinci,	no me se ninguno
75	Leonardo Davinci, Plablo Picasso, Van Goth	
76	Picasso, Velázquez, Leonardo Da Vinci, Dalí, Van Gogh	No lo sé
77	Da Vinci	No se ninguna mujer artista visual
78	Da vinci, Bangoch, dali, picasso,	no me se ninguna
79	Da vinci, Van goh, Pablo picasso, Der krub	no me se ninguna
80	Dalí, pablo picasso	Frida khalo, Rosa bonheur y no me se más
81	Frida Kalo, Goya, Soroya, Picasso, Cervantes, Dali, Van Gogh	Frida Kahlo
82	Leonardo Da Vinci, Van Gogh, Picasso, Diego de Velázquez	Frida Kahlo
83	Leonardo Da vinci, Dalí, Frida Kalo, y el pintor de las meninas, la noche estrellada, pero no me acuerdo del nombre porque estoy nerviosa	Frida Kalo
84	Van Gogh	No me se ninguna
85	No me se ninguno	Tampoco lo se
86	Da Vinci, Diego Velázquez, francisco de goya	Frida Khalo, no me se más.
87	Da vinci	No me sé ninguna
88	No se ninguno	nose ninguna
89	Da vinchi,	Frida calo
90	Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel, Sorolla, Rubens, Diego de Velázquez, Pablo Picasso, Bangoth, Frida Kahlo	Frida Kahlo
91	Leonardo Da Vinci	Frida Kahlo
92	picaso, leonardo da vinci, diego velazquez	ninguno
93	Da vingchi, Cervantes, Las mellisas y no me se mas.	No conozco a ninguna.
94	Picasso, Miguel ángel	Frida kahlo,
95	Van Gogh	No lo se.
96	velazquez, picaso,	

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
97	Van gogh,Leonardo da Vinci,	Frida khalo
98	Van Gogh,Francisco Goya,Agatha Christie	No se
99	Leonardo Da Vinci,Pablo Picasso	Frida Kahlo
100	Picasso,Vincent van gogh,Leonardo Davinci,Claude Monet,El greco,Francisco de goya,Miguel Angel,Frida Kalo	Frida Kalo
101	Vincent Van Gogh,Picasso,Da Vinci,Frida Khalo	Artista 1: Frida Khalo, Artista 2: Hilma af Klint
102	Pablo Picasso,Leonardo da vinci	Frida Kahlo,Georgia O'Keeffe,Louise Bourgeois
103	Da vincci,Picasso,Frida Calho,Claude Monet,Diego Velasquez, Van gogh	No se ninguna
104	Van Gogh,Picaso	Frida kalo
105	Vincent Van Gogh,Pablo Picasso,El greco,Diego Velazquez,Goya	Frida Khalo
106	Picasso,da Vinci,van Gogh,Miguel Ángel,Frida Kalo, Velázquez,Goya,el Bosco	Frida Kahlo.
107	Leonardo Da vinci,Picasso,Miguel Ángel,Frida Khalo, Van Gogh	Frida Khalo
108	Leonardo Da Vinci,Pablo Picasso,Vicent Van Gogh,Miguel Ángel,Frida Khalo	Frida Khalo.
109	Da vinci,Picaso,el greco,diego velázquez	Frida khalo
110	pablo picasso,Da vinci,frida kahlo	frida kahlo
111	Leonardo Da Vinci,Picasso,Miguel Ángel,Diego Velázquez,Goya	Frida Kahlo.
112	Da Vinci, Piccasso, Van Gogh,Dave Filoni,Frida Kahlo	Frida Kahlo.
113	Pablo Picasso,Miguel Angel	Frida Kalo
114	pablo picasso,Dali,Velazquez	
115	Pablo Picasso,Dalí, Velázquez	No sé ninguna.
116	cervantes,rafael	nose
117	Pablo Picasso,Diego Velázquez,Dali	No se ninguna
118	leonardo davinci,picaso	
119	Leonardo Davinci,picaso,Leonado dicaprio	
120	Da vinci,Picasso	
121	Da vinci,Picasso,Goya	no se me ocurre ninguna
122	pablo piccasso,velazquez,quevedo,	no me se ninguna
123	Picasso,Goya,da Vinci,Quevedo,	mona lisa
124	Picasso,Goya,Davinci	Frida Khalo
125	Piccasso,Goya,Da vinci,mona lisa,quevedo	Mona lisa,Marie Curie
126	Da vinci,Dalí,Pblo picasso,Goya,Velazquéz	
127	Picasso,Goya,Da Vinci	Frida Kahlo
128	picaso,diego de caprio,cesar mallorqui,leonardo dawinchi	juana del monte,marisa colchones
129	picasso,leonardo da vinci,miguel angel	
130	Leonardo Davinchi,Pablo Picasso,	no me se ninguna
131	Da vinci,Picasso,Giotto,Velazquez	no lo se

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
132	Leonardo Danvinchi,Picasso	No lo sé
133	Quevedo,Leonardo Da vinci	.
134	Miguel Ángel, Vermeer, Vangoh, Da vinci, Roden, Andy Warhol, Vasily Surikov, Monet, Pablo Picasso, Francisco De Goya, Diego De Velázquez, Antonio Lamela (arquitecto()), Sorolla	Frida Kahlo
135	Pablo Picasso, Van Gogh, Salvador Dalí, Leonardo Da Vinci, El Greco, Diego Velázquez, Francisco de Goya	Frida Kahlo
136	picasso, Davinchi,	monalisa
137	De pintores solo se a Pablo Picasso, Da Vinci que aparte de pintor tenia mas trabajos, Van Goth	No se ninguna, digo la Mona Lisa
138	Picasso, Van Gogh, Joan miro, Leonardo da vinci, Donatello, Michaelo, Maestro Mateo, Goya	No conozco a ninguna
139	Picasso, Da Vinci	
140	Mozart	
141	Dalí, Picasso, Miro, Cervantes, Claude Monet, Vangoh, Leonardo Da Vinci,	Ninguna
142	Arturo Michelena, Cristóbal Rojas, Armando (son los que mi abuelita conoce y son venezolano)	Frida Kahlo, Artemisa, María Hesse, Raquel Riba, paula bonet
143	Leonardo da Vinci, Piccasso,	
144	no me se ninguno	no me se ninguno
145	Picosa, la mininas, la mona-lisa,	No se .
146	Picasso, Miguel angelo, Leonardo D'vincci,	
147	Da Vinci, Picasso,	Frida Calo
148	leonardo da vinci,	
149	Leonardo D'vinci	
150	Da Vinci, Frida Cado	
151	Vincent Van Gogh, Egon Schiele, Pierre-Auguste Renoir, Johannes Vermeer, Alphonse Mucha, Catrin Welz-Stein	mari curie
152	Leonaedo Da Vinci, Goya, vincen van got	Freya
153	vicen van goh, Goya, Leonado Davinchi	Alpnes, Aitana
154	Pablo Picasso, Van goh, Cervantes, Pablo Neruda, Cesar Mallorqui	No se me ocurre ninguno ahora mismo Perdon.
155	Vincent Van Gogh, Diego Velázquez	Marie Curie
156	Da vinci, picasso, Velasquez, Miguel Ángel,	Marie Curie, Margarita Salas,
157	no se ni uno	no se
158	picasso	maruja mallo
159	Pablo Picasso, Francisco de Goya, Michelangelo, Diego Velázquez, Salvador Dalí	Maruja Mallo
160	Goya, Pablo Picasso	Karol g, Natty Natasha, Becky g
161	Goya, Picasso, BEETHOVEN	becky g, karol g
162	Vincent Van Gogh, Miguel Ángel, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Goya, Salvador Dalí, Matisse	Marie Curie, Margarita Salas, Barbara McClintock, Frida Kahlo
163	Leonardo Da Vinci, Verdi, Beethoven, Mozart	Marie Curie, Rosa Parks
164	Vincent Van Gogh, Egon Schiele, Pierre-Auguste Renoir, Johannes Vermeer, Alphonse Mucha, Catrin Welz-Stein, Max Liebermann, Rembrandt van Rijn	Berthe Morisot, Camille Claudel, Sonia Delaunay, Natalia Goncharova

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
165	Vincent Van Gogh,Pablo Picasso,Francisco de Goya,El Greco,Salvador Dalí,Mondrian	Artemisa Gentileschi,Tamara Lempicka
166	Da Vinci, Leonardo;Picasso, Pablo Ruiz;Buonarroti, Miguel Ángel;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva;Murillo, Esteban	
167	Khalo, Frida;Miró, Joan;Disney, Walt	Khalo, Frida
168		
169	Picasso, Pablo Ruiz;Van Gogh, Vincent	
170	Picasso, Pablo Ruiz;Da Vinci, Leonardo;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
171	Picasso, Pablo Ruiz;Khalo, Frida;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	Khalo, Frida
172	Van Gogh, Vincent;Picasso, Pablo Ruiz	
173	Da Vinci, Leonardo	
174	Da Vinci, Leonardo	
175	Picasso, Pablo Ruiz;Van Gogh, Vincent	
176	Van Gogh, Vincent;Picasso, Pablo Ruiz	
177	Picasso, Pablo Ruiz;Da Vinci, Leonardo;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
178	Picasso, Pablo Ruiz;Da Vinci, Leonardo;Miró, Joan	
179		
180	Da Vinci, Leonardo	
181	Da Vinci, Leonardo;Picasso, Pablo Ruiz;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
182	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva;Picasso, Pablo Ruiz;Van Gogh, Vincent;Da Vinci, Leonardo	
183	Picasso, Pablo Ruiz;Van Gogh, Vincent;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva;Da Vinci, Leonardo	
184	Da Vinci, Leonardo;Miró, Joan;Picasso, Pablo Ruiz;Khalo, Frida;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	Khalo, Frida
185	Da Vinci, Leonardo;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva;Van Gogh, Vincent;Picasso, Pablo Ruiz;Murillo, Esteban	
186	Picasso, Pablo Ruiz;Da Vinci, Leonardo;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva;Murillo, Esteban	
187	Da Vinci, Leonardo;Van Gogh, Vincent	
188	Da Vinci, Leonardo	Khalo, Frida
189	Picasso, Pablo Ruiz;Van Gogh, Vincent;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
190	Picasso, Pablo Ruiz;Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
191		
192		
193	Picasso, Pablo Ruiz;Van Gogh, Vincent;Da Vinci, Leonardo;Ross, Bob;Gaudí, Antoni;Goya, Francisco de	Khalo, Frida
194	Da Vinci, Leonardo;Picasso, Pablo Ruiz;Buonarroti, Miguel Ángel	
195	Van Gogh, Vincent;Buonarroti, Miguel Ángel;Picasso, Pablo Ruiz	
196	Da Vinci, Leonardo;Picasso, Pablo Ruiz	
197	Da Vinci, Leonardo;Buonarroti, Miguel Ángel	Khalo, Frida; Kusama, Yayoi
198	Da Vinci, Leonardo;Picasso, Pablo Ruiz	Khalo, Frida
199	Van Gogh, Vincent;Goya, Francisco de	

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
200	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo; Buonarroti, Miguel Ángel	
201	Da Vinci, Leonardo; Van Gogh, Vincent; Buonarroti, Miguel Ángel	Khalo, Frida
202	Da Vinci, Leonardo; Van Gogh, Vincent	
203	Buonarroti, Miguel Ángel; Picasso, Pablo Ruiz	
204	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
205	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
206	Da Vinci, Leonardo; El Greco; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
207	Da Vinci, Leonardo	
208	Picasso, Pablo Ruiz	
209	Da Vinci, Leonardo	
210	Da Vinci, Leonardo; Buonarroti, Miguel Ángel	
211	Buonarroti, Miguel Ángel; Picasso, Pablo Ruiz	
212	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
213	Picasso, Pablo Ruiz; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
214	Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent	
215	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
216	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo	
217	Picasso, Pablo Ruiz	
218	Da Vinci, Leonardo	
219	Picasso, Pablo Ruiz	
220	Khalo, Frida	
221	Picasso, Pablo Ruiz	
222		
223		
224		
225		
226	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo; Sorolla, Joaquín; Van Gogh, Vincent	Khalo, Frida
227	Da Vinci, Leonardo; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Goya, Francisco de; Van Gogh, Vincent	
228	Da Vinci, Leonardo; Van Gogh, Vincent; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Goya, Francisco de	
229	Da Vinci, Leonardo; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Goya, Francisco de	
230	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
231	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
232	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
233	Da Vinci, Leonardo; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Goya, Francisco de	
234	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent	
235	Da Vinci, Leonardo; Van Gogh, Vincent	

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
236	Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent; Da Vinci, Leonardo	
237	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
238	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
239	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Da Vinci, Leonardo; Miró, Joan; Picasso, Pablo Ruiz	
240	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Miró, Joan; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Dalí, Salvador; Van Gogh, Vincent	
241	Da Vinci, Leonardo; Van Gogh, Vincent; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
242	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent	
243	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent	
244	Da Vinci, Leonardo; Goya, Francisco de; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Picasso, Pablo Ruiz	
245	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
246	Buonarroti, Miguel Ángel; Da Vinci, Leonardo; Van Gogh, Vincent; Picasso, Pablo Ruiz	
247	Da Vinci, Leonardo; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Van Gogh, Vincent	
248	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Van Gogh, Vincent; Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
249	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Van Gogh, Vincent; Picasso, Pablo Ruiz	
250	Dalí, Salvador; Buonarroti, Miguel Ángel; Da Vinci, Leonardo; Miró, Joan; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Rubens, Pieter Paul; El Greco; Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent;;;	Khalo, Frida
251	Da Vinci, Leonardo; Van Gogh, Vincent	
252	Picasso, Pablo Ruiz; Dalí, Salvador; Da Vinci, Leonardo	
253	Van Gogh, Vincent; Buonarroti, Miguel Ángel; Da Vinci, Leonardo; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
254	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Buonarroti, Miguel Ángel	
255	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Van Gogh, Vincent	
256	Picasso, Pablo Ruiz; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Van Gogh, Vincent	
257	Da Vinci, Leonardo; Van Gogh, Vincent	Khalo, Frida
258	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo	
259		
260		
261		
262		
263	Picasso, Pablo Ruiz	
264	Da Vinci, Leonardo	
265	Picasso, Pablo Ruiz; Khalo, Frida	
266	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
267	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo	
268	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo	
269	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
270	Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent	

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
271	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo	
272	Da Vinci, Leonardo; Tiziano	
273	Dalí, Salvador; Picasso, Pablo Ruiz	
274	Van Gogh, Vincent; Picasso, Pablo Ruiz; Khalo, Frida	Khalo, Frida
275	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo; Khalo, Frida	Khalo, Frida
276	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
277	Picasso, Pablo Ruiz; Botero, Fernando; Da Vinci, Leonardo; Goya, Francisco de	
278	Dalí, Salvador; Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo; Khalo, Frida; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva; Goya, Francisco de; Buonarroti, Miguel Ángel; El Greco; Rodin, Auguste; Lloyd Wright, Frank; Cumella, Toni;	Khalo, Frida
279	Picasso, Pablo Ruiz	
280	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
281	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo	
282	Da Vinci, Leonardo; Goya, Francisco de	
283	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo	
284	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo	
285	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
286	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz	
287	Da Vinci, Leonardo; Buonarroti, Miguel Ángel; Picasso, Pablo Ruiz	
288	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Buonarroti, Miguel Ángel	
289	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo; Buonarroti, Miguel Ángel	
290	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Goya, Francisco de	
291	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Buonarroti, Miguel Ángel	
292	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo; Van Gogh, Vincent	
293	Da Vinci, Leonardo; Picasso, Pablo Ruiz; Buonarroti, Miguel Ángel	
294	Shevchenko, Taras Grigorovich; Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo	
295	Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent; Da Vinci, Leonardo; Goya, Francisco de	
296	Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent; Da Vinci, Leonardo; Goya, Francisco de	
297	Picasso, Pablo Ruiz; Van Gogh, Vincent; Da Vinci, Leonardo; Goya, Francisco de; Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	
298	Picasso, Pablo Ruiz; Da Vinci, Leonardo; Buonarroti, Miguel Ángel; Van Gogh, Vincent; Gaudí, Antoni; Botero, Fernando	
299	Pablo Picasso, Salvador Dalí, Vincent Van Gogh, Claude Monet, Leonardo Da Vinci, Diego Velázquez, Édouard Manet, Miguel Ángel y Rembrandt	Frida Kahlo, Georgia O'Keeffe, Lee Krasner, Tamara Lempicka, Helen Frankenthaler, Yayoi Kusama, Dora Maar, Paula Rego o Maruja Mallo
300	Pablo Picasso, Salvador Dalí, Vincent Van Gogh, Claude Monet, Leonardo Da Vinci, Diego Velázquez, Édouard Manet, Miguel Ángel Rembrandt.	Frida Kahlo

Núm.	Artistas	Artistas mujeres
301	Bansky	No sé
302	Picasso, Da Vinci, Eduardo Chillida	No tengo ni idea, lo siento 😞. Es verdad que antes las mujeres no solían ser muy reconocidas por ser mujeres, las tenían marginadas.
303	Picasso, van gogh, Frida Kahlo.	Frida Kahlo
304	La pintura, escultura, arquitectura,	
305	Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Vincent van Gogh, Monet	Frida Kahlo, Dora Maar, Paula Rego
306	Pablo Picasso, Leonardo Davincci, Van Gogh,	
307	Picasso, Van Gogh, Leonardo Da Vinci	
308	Van Gogh, Picasso, Velázquez,	Mi tía es artista
309	Pintores, fotografos, escultores	Tamara LePik
310	Van Goh, Picasso, Velázquez, Goya	
311	Picasso, Dabiny, Arturo Soria, Goya, Van Gogh, Monet, Kandinsky.	Frida Kahlo, Mary Cassatt, Theresa etc, LePicka.
312	Justin Biber	Lavinia
313	Picasso, Da Vinci, Velázquez y Goya	Cristina Iglesias
314	Da Vinci, Picasso, Miguel de Cervantes, Farinelli	Ninguna
315	Vincent van Gogh	
316	Picasso, Da Vinci.	Rachel
317	Van Gogh,	No sé
318	Picasso	
319	Pablo Picasso, Da Vinci	Ninguna
320	Vincent Van Gogh, Diego Velázquez	Pipilotti Rist
321	Picasso	Ilmha Al Klint
322	Kandinsky, Picasso, Jorge Cano, Goya, Frida Kahlo, Velázquez, Matisse, Salvador Dalí, Giovanni, Quino, Laia López, Miguel Ángel,	Frida Kahlo y Laia López, Susana Gómez
323	Picasso, Van Gogh	
324	Greco	
325	Pablo Picasso, Davinci	
326	Pablo Picasso, Vicente Van Gogh, Francisco de Goya, Dalí, Diego Velázquez	

Cabe precisar que las respuestas 166 a 298 se realizaron mediante cuestionarios impresos. Los términos se transcribieron a la tabla aplicando el criterio de escritura de los nombres que permitiera después realizar un recuento.

Anexo 2. Encuesta 1: tabla de referentes artísticos

Matriz elaborada a partir de las respuestas a la pregunta 4, sobre artistas visuales.

Menciones	Artista	Lugar de origen	Nacimiento	Muerte	Continente	Norte	Occidente	Fallecido	Hombre	Disciplina
225	Picasso, Pablo Ruiz	Málaga, España	1881	1973	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Grabado, Escultura
201	Da Vinci, Leonardo	Anchiano, Italia	1452	1519	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
136	Van Gogh, Vincent	Zundert, Países Bajos	1853	1890	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
85	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	Sevilla, España	1599	1660	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
62	Goya, Francisco de	Fuendetodos, España	1746	1828	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Grabado
48	Buonarroti, Miguel Ángel	Caprese Michelangelo, Italia	1475	1564	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura, Pintura, Arquitectura
28	Dalí, Salvador	Figueras, España	1904	1989	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Grabado
23	Khalo, Frida	Ciudad de México, México	1907	1954	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
14	Banksy	Bristol, Reino Unido	1974		Europa	Sí	Sí	No	¿?	Arte urbano
12	El Greco	Heraclión, Grecia	1541	1614	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
10	Man Ray (Radnitzky, Emmanuel)	Filadelfia, Pensilvania, EE.UU.	1890	1976	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Fotografía
10	Miró, Joan	Barcelona, España	1893	1983	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Escultura, Grabado, Cerámica
10	Monet, Claude	París, Francia	1840	1926	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
8	Malfatti, Anita	São Paulo, Brasil	1889	1964	Sudamérica	No	Sí	Sí	No	Pintura
6	Sorolla, Joaquín	Valencia, España	1863	1923	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
5	van Rijn, Rembrandt	Leiden, Países Bajos	1606	1669	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Grabado
4	Albers, Josef	Bottrop, Alemania	1888	1876	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
4	Amaral, Tarsila do	Capivari, Estado de São Paulo, Brasil	1886	1973	Sudamérica	No	Sí	Sí	No	Pintura
4	Vermeer, Johannes	Delft, Países Bajos	1632	1675	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
4	Warhol, Andy	Pittsburgh, Pensilvania, EE.UU.	1928	1987	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
3	Botero, Fernando	Medellín, Colombia	1932	2023	Sudamérica	No	Sí	Sí	Sí	Pintura
3	Caravaggio, Michelangelo Merisi da	Milán, Italia	1571	1610	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
3	Manet, Édouard	París, Francia	1832	1883	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, grabado
3	Murillo, Esteban	Sevilla, España	1618	1682	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
3	Rubens, Pieter Paul	Siegen, Alemania	1577	1640	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura

2	Donatello	Florescia, Italia	1386	1466	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura, Pintura
2	Duchamp, Marcel	Blainville-Crevon, Francia	1887	1968	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Arte conceptual
2	Gaudí, Antoni	Barcelona, España	1852	1926	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Arquitectura, Artes aplicadas
2	Kandinsky, Vasili	Moscú, Rusia	1866	1944	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
2	Lady Pink (Fabra, Sandra)	Ambato, Ecuador	1964		Sudamérica	No	Sí	No	No	Arte urbano
2	Matisse, Henri	Le Cateau-Cambrésis, Francia	1869	1954	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
2	Mucha, Alphonse	Ivančice, Chequia	1860	1939	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Artes decorativas
2	Nicéphore Niépce, Joseph	Chalon-sur-Saône, Francia	1765	1833	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Fotografía, Litografía
2	Pérez, Marta	San Juan, Puerto Rico	1959	2004	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
2	Renoir, Pierre-Auguste	Limoges, Francia	1841	1919	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
2	Rodin, Auguste	París, Francia	1840	1917	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura
2	Schiele, Egon	Tulln an der Donau, Austria	1890	1918	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
2	Welz-Stein, Catrin	Alemania	1972		Europa	Sí	Sí	No	No	Ilustración
1	Anguissola, Sofonisba	Cremona, Italia	1535	1625	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Boss, Homer	Massachusetts, EE.UU.	1882	1956	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Botticelli, Sandro	Florescia, Italia	1445	1510	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Cano, Jorge	Madrid, España	1978		Europa	Sí	Sí	No	Sí	Pintura, Escultura, Videoarte
1	Chillida, Eduardo	San Sebastián, España	1924	2002	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura
1	Corazón, Alberto	Madrid, España	1942	2021	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Diseño gráfico
1	Cornbread (McCray, Darryl)	Filadelfia, EE.UU.	1953		Norteamérica	Sí	Sí	No	Sí	Arte urbano
1	Cumella, Toni	España	1951		Europa	Sí	Sí	No	Sí	Cerámica
1	Daze (Ellis, Chris)	Nueva York, EE.UU.	1962		Norteamérica	Sí	Sí	No	Sí	Arte urbano
1	Picchia, Menotti del	São Paulo, Brasil	1892	1988	Sudamérica	No	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Bondone, Giotto di	Vicchio, Italia	1267	1337	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Disney, Walt	Chicago, Illinois, Estados Unidos	1901	1966	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Animación
1	Dondi (White, Donald Joseph)	Nueva York, EE.UU.	1961	1998	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Arte urbano
1	El Bosco, Jheronimus van Aken	S'Hertogenbosch, Países Bajos	1450	1516	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Escher, Maurits Cornelis	Leeuwarden, Países Bajos	1898	1972	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Grabado
1	Filoni, Dave	Pensilvania, Estados Unidos	1974		Norteamérica	Sí	Sí	No	Sí	Animación
1	Ganev, Angel	Bulgaria	1996		Europa	Sí	Sí	No	Sí	Ilustración
1	Lamela, Antonio	Madrid, España	1926	2017	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Arquitectura
1	Léger, Fernand	Argentan, Francia	1881	1955	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Liebermann, Max	Berlín, Alemania	1847	1935	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura

1	Lloyd Wright, Frank	Wisconsin, EE.UU.	1867	1959	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Arquitectura
1	López, Laia	Barcelona, España	1994		Europa	Sí	Sí	No	No	Ilustración
1	Maestro Mateo	España	S. XIII	S. XIII	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Arquitectura
1	Michelena, Arturo	Valencia, Venezuela	1863	1948	Sudamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Modigliani, Amedeo	Livorno, Italia	1884	1920	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Escultura
1	Mondrian, Piet	Amersfoort, Países Bajos	1872	1944	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Mugler, Thierry	Estrasburgo, Francia	1948	2020	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Diseño de moda
1	Pøbel	Bryne, Noruega	¿?		Europa	Sí	Sí	No	¿?	Arte urbano
1	Quino, Joaquín Salvador Lavado Tejón	Mendoza, Argentina	1932	2020	Sudamérica	No	Sí	Sí	Sí	Ilustración, Humor gráfico
1	Rafael	Urbino, Italia	1483	1520	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Arquitectura
1	Reverón, Armando	Caracas, Venezuela	1889	1954	Sudamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Rojas, Cristóbal	Cúa, Venezuela	1858	1890	Sudamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Ross, Bob	Florida, Estados Unidos	1942	1995	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	SAD-ist	Filipinas	2002		Asia	Sí	No	No	¿?	Animación
1	Shevchenko, Taras Grigorovich	Moryntsi, Ucrania	1814	1861	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Surikov, Vasili	Krasnoyarsk, Rusia	1848	1916	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Tiziano	Pieve di Cadore, Italia	1488	1576	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	van Dyck, Anton	Amberes, Bélgica	1599	1641	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Westwood, Vivienne	Londres, Reino Unido	1941	2022	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Diseño de moda
1	Wolkythewitch	Filipinas	2004		Asia	Sí	No	No	¿?	Ilustración

Anexo 3. Encuesta 1: tabla de mujeres referentes artísticas

Matriz elaborada a partir de las respuestas a la pregunta 5, sobre mujeres artistas visuales.

Menciones	Artista	Lugar de origen	Nacimiento	Muerte	Continente	Norte	Occidente	Fallecido	Hombre	Disciplina
62	Khalo, Frida	Ciudad de México, México	1907	1954	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
10	Malfatti, Anita	São Paulo, Brasil	1889	1964	Sudamérica	No	Sí	Sí	No	Pintura
4	Amaral, Tarsila do	Capivari, Estado de São Paulo, Brasil	1886	1973	Sudamérica	No	Sí	Sí	No	Pintura
3	Lempicka, Tamara de	Varsovia, Polonia	1869	1954	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
2	Lady Pink (Fabra, Sandra)	Ambato, Ecuador	1964		Sudamérica	No	Sí	No	No	Arte urbano
1	Anguissola, Sofonisba	Cremona, Italia	1535	1625	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	López, Laia	Barcelona, España	1994		Europa	Sí	Sí	No	No	Ilustración
1	SAD-ist	Filipinas	2002		Asia	Sí	No	No	¿?	Animación
1	Westwood, Vivienne	Londres, Reino Unido	1941	2022	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Diseño de moda
1	af Klint, Hilma	Karlberg Palace, Solna, Suecia	1862	1944	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Cassat, Mary	Allegheny City, Pennsylvania, EE.UU.	1844	1926	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Fontana, Lavinia	Bolonia, Italia	1552	1614	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Frankenthaler, Helen	Nueva York, EE.UU.	1928	2011	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Gómez, Susana	España	¿?		Europa	Sí	Sí	No	No	Pintura
1	Iglesias, Cristina	San Sebastián, España	1956		Europa	Sí	Sí	No	No	Escultura
1	Krasner, Lee	Nueva York, EE.UU.	1908	1984	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Kusama, Yayoi	Matsumoto, Japón	1929		Asia	Sí	No	No	No	Escultura, Diseño de moda
1	Maar, Dora	París, Francia	1907	1997	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura, Fotografía
1	Mallo, Maruja	Viveiro, España	1902	1995	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	O'Keeffe, Georgia	Wisconsin, EE.UU.	1887	1986	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Rego, Paula	Lisboa, Portugal	1935	1922	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Rist, Pipilotti	Grabs, Suiza	1962		Europa	Sí	Sí	No	No	Videoarte

Anexo 4. Encuesta 2: tablas de respuestas

Pregunta 1. Where do you live? Where are you from?

Curso	Núm.	Respuesta
22/23	1	Spain
22/23	2	Málaga, Spain
22/23	3	Rivas_Vaciamadrid
22/23	4	Soria/Cadiz
22/23	5	I am from Cantabria but I live in Getafe
22/23	6	Madrid for both questions
22/23	7	Colombia
22/23	8	Spain
22/23	9	I live in the Dominican Republic, Baní city
22/23	10	I am from Colombia and I live in Bogotá
22/23	11	Madrid, Spain
22/23	12	I'm from Madrid (Spain)
22/23	13	Spain
22/23	14	I am from Hinojosa del Duque (Córdoba)
22/23	15	Spain
22/23	16	I'm from Granada and I live in Loja
22/23	17	Colombia/Colombia
22/23	18	Seville, Spain
22/23	19	Alicante, Spain
22/23	20	I live in Bilbao, Basque Country
22/23	21	I'm from Colombia and I live in the same country.
22/23	22	The US / Spain
23/24	1	Madrid, Spain (both)
23/24	2	I am from the USA, but I grew up in Cáceres. Now I live in Madrid
23/24	3	I am from Ecuador, I live in the Amazon region
23/24	4	Spain
23/24	5	Pasto, Colombia
23/24	6	Colombian/England
23/24	7	I am from Cali- Colombia but I'm living now in Liverpool- England
23/24	8	I am from Villacañas (Toledo) and I live in Valdepeñas, Ciudad Real (since 2010).
23/24	9	Colombia / popayan Colombia
23/24	10	I'm from Spain and I live in Sallent de Gállego, a small village in the Pyrenees
23/24	11	Shanghai
23/24	12	I am from Badajoz. I live in Madrid
23/24	13	I am from Colombia, I live in Floridablanca.
23/24	14	Dominican Republic, Santo Domingo
23/24	15	I'm from and live in Southern Spain.
23/24	16	Spain

Pregunta 2. What do you think art is?

Curso	Núm.	Respuesta
22/23	1	Express your feelings in that exact moment
22/23	2	Art is a form of expression
22/23	3	Anything that it is able to transmit, create, arose emotions, ideas,. Make you think
22/23	4	I think art is an expression of self, your views, feelings and emotions.
22/23	5	Art is a way to develop creativity and open your vision to the world
22/23	6	Is the representation of thoughts and ideas in different ways that are expressed in a creative way.
22/23	7	I think is a means of communication that allows individuals to express or convey their ideas, thoughts, expressions, feelings through various forms. (painting, sculpture, drawing, photography, etc.)
22/23	8	Expression of feelings and ideas
22/23	9	It's the expression of the imagination using creativity.
22/23	10	It is all ways to express our creativity by using colors, music, shapes, texture...
22/23	11	Art is a way to express ideas, feelings, images and things with a subjective view with different techniques of creation and art
22/23	12	Art is a way of expression in which you can represent emotions, feelings and sensations using different techniques such as drawing, sculpture, photography, etc.
22/23	13	It is a way to express and to create some reaction in the other.
22/23	14	Art is the way in which people express themselves, their inner feelings and thoughts and it can be done through drawing, songs, dancing, etc.,
22/23	15	Art is the expression of ideas and emotions through a physical medium; is a vehicle for the expression of emotions and ideas.
22/23	16	For me, art is a way to freedom
22/23	17	for me art is a way of expression. I believe that almost everything has a touch of art. From the design, the planning to the execution is art. I consider that art is so huge that it encompasses many fields. Art is also a way of communication and perhaps one of the most necessary.
22/23	18	I think that it is a way of expression and communication, so it involves not only a personal perspective but also social. It is part of our lives and it could be adapted to any of us, through different manners, techniques and purposes. In addition, I think is something relative, that depends on the age, the context and the intention.
22/23	19	Is a form of human expression and creativity
22/23	20	To me, Art is creating
22/23	21	Art refers to any expression of talents/skills that people have and can be interpreted differently depending on the lenses. So, to me Art includes drawing, music, theatre.
22/23	22	Art is different from person to person. I believe it to be more of an outlet per se not simply of personal expression, but also global expressions, expressions for societal change, etc. A lot of examples of new artistic styles stem from major life events like war, religious to secular shifts, etc. I realize now that I am describing visual arts such as drawing, painting, sculpture, installation, performative art, etc. Art evokes a feeling, connection, emotion from the viewer. It might not even be what the artist intended to portray, but something, somewhere resonated in someone.
23/24	1	Expression and creativity
23/24	2	I way of expression
23/24	3	a way that people can express their feeling and thoughts
23/24	4	the way a person express himself through any art, this is, dancing, theatre, music, photography... he thansmit something by doing something
23/24	5	Art is creativity and dynamism.
23/24	6	Art is a means of expression wether for fun or work
23/24	7	In my opinion art is the talent to create something can be song, sculptures, monuments, nails, hairstyles, makeup, everything related to create or build an idea.
23/24	8	Art is a way of expressing feelings and emotions through different creative ways: painting, photography, acting, music, ... in a word, creating and being considered as "art"
23/24	9	Art is one of the expressions of the feelings
23/24	10	I think Art is the expression of a part of one self by any means: using our voice or our body. For instance, poetry, singing, drawing, painting, modeling, dancing, playing an instrument...
23/24	11	Art is diversified without specific forms, but there are many forms of expression, such as music, painting, photography and so on. I think it's something that comes from life, something that fills us spiritually.

Curso	Núm.	Respuesta
23/24	12	Art is a way for people to express their creativity, emotions, and ideas. It includes activities like painting, music, dance, and writing. Art helps us communicate, reflect on our culture, and explore our own thoughts and feelings. It connects us with others and gives us a deeper understanding of the world.
23/24	13	Art is an abstract form to express any feeling or thought.
23/24	14	Expressing ourself through the manipulation of materials.
23/24	15	I believe that art is any creation (a drawing, painting, photograph, sculpture, poem, etc.) that shows how a person (the artist) feels, sees the world, tries to portray reality or his imagination, etc. The final result is a window into someone else's soul, sometimes beautiful, sometimes sad, sometimes funny, sometimes scary, and always magical.
23/24	16	An expression of the mind/emotions in a creative way

Pregunta 3. What is an artist?

Curso	Núm.	Respuesta
22/23	1	A person who creates, valuing their own work and others, too
22/23	2	Someone who can make people feel something through their work
22/23	3	A person who has at some level certain technique, and its able to transmit emotions, ideas...
22/23	4	An artist is a person that uses different methods to express themselves
22/23	5	An artist is a person who use the art to develop their creativity skills, not only to earn money but to themselves
22/23	6	Is the person who is able to create and express himself or herself in a creative way.
22/23	7	A person that is able to represent their creativity through one or various kinds of art (painting, sculpture, drawing, photography, etc.)
22/23	8	A person with a strong sensitivity.
22/23	9	It's someone who can express beauty or ideas of any kind through a piece of art.
22/23	10	A person who studied and work in art fields
22/23	11	An artist is a person who express anything using the different types of art.
22/23	12	An Artist is a person who create pieces of art using a variety of techniques or that express something using different materials, it can be through drawing, performing, etc.
22/23	13	A person who has the ideas and the technique to do art.
22/23	14	An artistic is a person who create something that is a reference for the rest of people, either painting, singings or so on
22/23	15	Is someone who produces art, a person who is skilled at drawing, painting, etc.
22/23	16	Artist is anyone who conveys their stories or emotions through art, trying to make their viewers create a connection with their work and their thoughts, with the ultimate goal of provoking a reflection or a feeling.
22/23	17	artist is the one who dedicates time to art. The one who includes it in his daily life and the one who decides to make art his way of life. There are thousands of artists, from dancing to photography, writing, cooking, design, etc.
22/23	18	In my opinon an artist is someone who has the ability to express and communicate her/his purpose or idea in a creative, original way
22/23	19	Artist is an individual that use their creative skills, imagination, and unique perspectives to express themselves and communicate with others through various art forms.
22/23	20	An artist is a person who creates things (music, sculptures, poems and books, paintings, etc.)
22/23	21	It's a person who shares their talents with others
22/23	22	An artist is someone who uses any type of medium, whether its speech, poetry, paint, collage, ceramics, or garbage, to convey a message. The message doesn't have to be profound or anything, but it allows us to view inside the mind/psyche of the artist for a moment. Anyone can be an artist, but artists use their creativity and actually do it.
23/24	1	A person who is good at conveying their emotions and ideas into a physical result
23/24	2	I person who uses art to express their feelings
23/24	3	a very talent person that has the ability to show his/her ideas and feelings in an original way.
23/24	4	Anyone who express himself by doing something that transmit something too.
23/24	5	An artist can be any person with the talent to use imagination to create concepts through art
23/24	6	Someone that creates or perform something for others to contemplate

Curso	Núm.	Respuesta
23/24	7	For me and artist can be The person who create what I mentioned before.
23/24	8	A person who is "good" in his/her art domain and people recognized as an artist and can live up to it.
23/24	9	Is a creator of these expressions
23/24	10	An artist is a person who creates or recreates any piece of art by means of their own body or other different materials and resources.
23/24	11	In my opinion, artists are people who are engaged in artistic creation and create "beauty"
23/24	12	Someone who creates art
23/24	13	A person who express its view of different topics through the different language art: Music, drawing, acting, cinema, plastic and some more.
23/24	14	A person that thinks expresses themselves producing pieces of art of any kind
23/24	15	I believe that an artist is anyone who dares to let their imagination flow and create wonderful pieces for everyone to enjoy and immerse themselves a plethora of feelings.
23/24	16	Someone who uses tools to express themselves

Pregunta 4. Name as many visual artists as you can.

Curso	Núm.	Respuesta
22/23	1	Van gogh, Monet, Gaudi, Buccocil, Miguel Ángel, Botticeli, Frida khalo
22/23	2	I think I do not know any visual artists, except for Bansky (maybe wrong spelled) but I'm not sure he is one
22/23	3	Banski, Eduard Munch, H.R Giger. Picasso, Gaudí, Dalí, Goya, Velazquez, El Bosco, Van Gogh, Frank Miller, Quino,
22/23	4	Leonardo Da Vinci. Botero, Picasso, Dalí, Frida Kahlo, Miguel Ángel,
22/23	5	Monet, Frida Kahlo, Andy Warhol, Van Gogh, Klimt
22/23	6	picasso, miguel angel, goya, velazquez, boticeli, rubens, carabaggio, da vinci, renoir, dalí.
22/23	7	Picasso, Michelangelo, da Vinci, Frida Kahlo, Botero.
22/23	8	Andy warhol, Picasso, Dali, Frida Khalo
22/23	9	Salvador Dali, Pablo Picasso, Leonardo Da vinci, Miguel Agel, Vincent Van gogh
22/23	10	Andy Warhool, Miguel Ángel, Fernando Botero, Frida Khalo, Beatriz Arango, Nadine Ospina.
22/23	11	Kandisky, DaVinci, Picasso, Velázquez, Michelangelo, Frida Khalo, Haring, Dalí, Monet, Van Gogh,...
22/23	12	Vincent Van Gogh, Monet, Rubens, Frida Kahlo, Banksy, Dalí, Goya, Picasso, Boticelli, Matisse, Andy Warhol, Da Vinci, Velázquez and Jason Pollok.
22/23	13	Picasso, Frida, Monet, Pablo Schugurensky, Sorie Kim.
22/23	14	Arcano, Leonardo Da Vinci, Diego Velázquez, William Shakespeare
22/23	15	Pablo Picasso, Van gogh, Leonardo da Vinci, Frida Khalo, Caravagio
22/23	16	Miguel Ángel, Leonardo Da vinci, Jan Van Eyck, Pablo Picasso, Dalí, Donatello, Rembrandt, Rubens, Caravaggio, Munch...
22/23	17	Toro, Mercedes hoyos, Botero, Rayo
22/23	18	Picasso, Van Gogh, Richard Long, Frida Kahlo... Honestly, I remember better the name of the artist after seeing the artwork.
22/23	19	Leonardo Da Vinci, Pablo Picasso, Vincent van Gogh, Frida Kahlo, Salvador Dali, Claude Monet, Yayoi Kusama
22/23	20	Van Gogh, Monet, Da Vinci, Botelo, Picasso, Banksy, Velazquez,
22/23	21	Honestly, I don't know any visual artists (or I don't know if I get the concept right). I'll say Fernando Botero (sculptures and paintings), Leo P (saxophone player)
22/23	22	Velazquez, Goya, Rubens, Caravaggio, Rembrant, Van Eyck, Roger van der Weyden, Durero, Fra Angelico, Tiziano, Tintoretto, El Greco, El Bosco, da Vinci, Raphael, Goya, Boticelli, Guiseppe, Gaudi, Dali, Botero, Frida Kahlo, Diego Rivera, Matisse, Cezanne, Robert and Sonia D, Vermeer, Monet, Manet, Renoir, Mondrian, Kandinsky, Chagall, Juan Gris, Picasso, Van Gogh, Gauguin, Marcel Duchamp, Mucha, Munch, Pollack, Rothko, Lichtenstein, Warhol, Louise Bourgeoise, Cy Twombly, Robert Rauchenberg, Roberto Matta, De Kooning, Francis Bacon, Max Ernst, Dorothea Tanning, Georgia O'Keefe, Banksy, Keith Haring, Jean-Michel Basquiat
23/24	1	Van Gogh, Dalí,
23/24	2	Sorolla, Fortuny, Goya, Frida Khalo, Miró, Picasso, Georgia O'Keeffe, Maud Stevens
23/24	3	Oswaldo Guayasamin
23/24	4	Banksy, Dali, Da Vincii, Van Gogh, Max ernst, Victor Vasarely

Curso	Núm.	Respuesta
23/24	5	Debora Arango, Carlos Jacanamijoy
23/24	6	My aunt who is a stylist. The guys that make my tattoos. My dad that creates furniture out of wood. Shakira of course
23/24	7	Famous artist I will say: Shakira. On the other hand, my dad who is builder, my boyfriend who likes to paint and my cousin who is manicurist.
23/24	8	Miguel Ángel, Leonardo DaVinci, Picasso, Goya, Velázquez, Zurbarán, Miró, Mondrian, Caravaggio, Frida Kahlo, Botero, Gregorio Prieto, (painters). Miguel de Cervantes, Shakespeare, Pablo Neruda, Federico García Lorca, etc. (Literature). Good actors/ actresses, or musicians are in a different box to me. To a smaller extent, my friend Miguel Ángel is an artist (he is a very good graphic designer), I know some local artists hearby: I have a friend who is a mosaicist, another one is a poet, another friend creates really cool wedding videos.
23/24	9	Botero, Da Vinci, Miguel Angelo, Henry Matisse
23/24	10	Picasso, Goya, Rembrandt, Frida Kahlo, Van Gogh, Yayoi Kusama, Hanna Höch, Quino, Miguel Ángel, Donatello, Raphael, Da Vinci, Francisco Ibáñez, Banksy
23/24	11	Actually I'm really not familiar with this field, maybe I know a visual artist but I'm not sure if he is. His name is Meng Xiaofeng.
23/24	12	bansky, baskiat, gauggain, Dalí, Andy warhol
23/24	13	Joah Miro, Picasso, Vincent Van Got, Kusama, Botero, Guturo.
23/24	14	Rafaela Luna, Vicent VanGogh, Cayuco, Iván Tovar, Frida Khalo, Salvador Dalí, Pablo Picasso.
23/24	15	Georgia O'Keeffe (my favorite artist :D), Vija Celmins, Helen Frankentheler, Ruth Asawa, Marie Cassatt, Berthe Morrissot (apologies because I'm not sure if I'm spelling her last name right), Henri Matisse, Degas (I love his ballerinas <3), Brassai (the photographer), Richard Serra, Alexander Calder, Chema Madoz, Elliott Erwitt, Sol LeWitt, René Magritte, Banksy, Ethel Adnan, Sorolla, Antonio López, Eduardo Chillida, Antoni Gaudí, Mariano Fortuny, Alma Tadema, Modigliani, Vincent van Gogh, Giacometti (the sculptor), Rodin, Yayoi Kusama, Robert Motherwell, Edward Hopper, Marina Abramovic, and many more lovely artists. :)
23/24	16	Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, Velazquez, Leonardo da Vinci, Andy Warhol

Anexo 5. Encuesta 2: análisis del concepto de arte

Curso	Núm.	Definición de arte	Receptor	Expresión	Comunicación o transmisión	Representación	Sentimientos o emociones	Ideas o pensamientos	Creación o creatividad	Disciplinas	Único
23/24	1	Expression and creativity		1					1		
23/24	2	I way of expression		1							
23/24	3	a way that people can express their feeling and thoughts		1			1	1			
23/24	4	the way a person express himself through any art, this is, dancing, theatre, music, photography... he thansmit something by doing something		1	1					1	
23/24	5	Art is creativity and dynamism.							1		
23/24	6	Art is a means of expression wether for fun or work		1							Diversión o trabajo
23/24	7	In my opinion art is the talent to create something can be song, sculptures, monuments, nails, hairstyles, makeup, everything related to create or build an idea.						1	1		Talento
23/24	8	Art is a way of expressing feelings and emotions through different creative ways: painting, photography, acting, music, ... in a word, creating and being considered as "art"		1			1		1	1	
23/24	9	Art is one of the expressions of the feelings		1			1				
23/24	10	I think Art is the expression of a part of one self by any means: using our voice or our body. For instance, poetry, singing, drawing, painting, modeling, dancing, playing an instrument...		1						1	
23/24	11	Art is diversified without specific forms, but there are many forms of expression, such as music, painting, photography and so on. I think it's something that comes from life, something that fills us spiritually.		1						1	Espiritualidad
23/24	12	Art is a way for people to express their creativity, emotions, and ideas. It includes activities like painting, music, dance, and writing. Art helps us communicate, reflect on our culture, and explore our own thoughts and feelings. It connects us with others and gives us a deeper understanding of the world.		1	1		1	1	1	1	Conexión, cultura
23/24	13	Art is an abstract form to express any feeling or thought.		1			1	1			

Curso	Núm.	Definición de arte	Receptor	Expresión	Comunicación o transmisión	Representación	Sentimientos o emociones	Ideas o pensamientos	Creación o creatividad	Disciplinas	Único
23/24	14	Expressing ourself through the manipulation of materials.		1							
23/24	15	I believe that art is any creation (a drawing, painting, photograph, sculpture, poem, etc.) that shows how a person (the artist) feels, sees the world, tries to portray reality or his imagination, etc. The final result is a window into someone else's soul, sometimes beautiful, sometimes sad, sometimes funny, sometimes scary, and always magical.					1	1	1	1	Espiritualidad
23/24	16	An expression of the mind/emotions in a creative way		1			1	1	1		
22/23	1	Express your feelings in that exact moment		1			1				
22/23	2	Art is a form of expression		1							
22/23	3	Anything that it is able to transmit, create, arose emotions, ideas,. Make you think	1		1			1	1		Reflexión
22/23	4	I think art is an expression of self, your views, feelings and emotions.		1			1	1			Subjetividad
22/23	5	Art is a way to develop creativity and open your vision to the world	1						1		
22/23	6	Is the representation of thoughts and ideas in different ways that are expressed in a creative way.				1		1	1		
22/23	7	I think is a means of communication that allows individuals to express or convey their ideas, thoughts, expressions, feelings through various forms. (painting, sculpture, drawing, photography, etc.)		1	1		1	1		1	
22/23	8	Expression of feelings and ideas		1				1			
22/23	9	It's the expression of the imagination using creativity.		1				1	1		
22/23	10	It is all ways to express our creativity by using colors, music, shapes, texture...		1				1			Elementos de los lenguajes artísticos
22/23	11	Art is a way to express ideas, feelings, images and things with a subjective view with different techniques of creation and art		1			1	1			Subjetividad
22/23	12	Art is a way of expression in which you can represent emotions, feelings and sensations using different techniques such as drawing, sculpture, photography, etc.		1		1	1			1	
22/23	13	It is a way to express and to create some reaction in the other.	1	1					1		Reacción en el espectador

Curso	Núm.	Definición de arte	Receptor	Expresión	Comunicación o transmisión	Representación	Sentimientos o emociones	Ideas o pensamientos	Creación o creatividad	Disciplinas	Único
22/23	14	Art is the way in which people express themselves, their inner feelings and thoughts and it can be done through drawing, songs, dancing, etc.,		1			1	1		1	Subjetividad
22/23	15	Art is the expression of ideas and emotions through a physical medium; is a vehicle for the expression of emotions and ideas.		1			1	1			
22/23	16	For me, art is a way to freedom									Libertad
22/23	17	for me art is a way of expression. I believe that almost everything has a touch of art. From the design, the planning to the execution is art. I consider that art is so huge that it encompasses many fields. Art is also a way of communication and perhaps one of the most necessary.		1	1					1	
22/23	18	I think that it is a way of expression and communication, so it involves not only a personal perspective but also social. It is part of our lives and it could be adapted to any of us, through different manners, techniques and purposes. In addition, I think is something relative, that depends on the age, the context and the intention.		1	1						Relatividad, contexto, personal y cultural/social, intencion
22/23	19	Is a form of human expression and creativity		1					1		
22/23	20	To me, Art is creating							1		
22/23	21	Art refers to any expression of talents/skills that people have and can be interpreted differently depending on the lenses. So, to me Art includes drawing, music, theatre.		1						1	Talento, interpretación
22/23	22	Art is different from person to person. I believe it to be more of an outlet per se not simply of personal expression, but also global expressions, expressions for societal change, etc. A lot of examples of new artistic styles stem from major life events like war, religious to secular shifts, etc. I realize now that I am describing visual arts such as drawing, painting, sculpture, installation, performative art, etc. Art evokes a feeling, connection, emotion from the viewer. It might not even be what the artist intended to portray, but something, somewhere resonated in someone.		1						1	Impacto en el espectador, dimensión personal y cultural/social, subjetividad
			3	30	6	2	14	16	14	12	

Anexo 6. Encuesta 2: tabla de referentes artísticos

Menciones	Artista	Lugar de origen	Nacimiento	Muerte	Continente	Norte	Occidente	Fallecido	Hombre	Disciplina
21	Picasso, Pablo Ruiz	Málaga, España	1881	1973	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Grabado, Escultura
18	Van Gogh, Vincent	Zundert, Países Bajos	1853	1890	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
17	Da Vinci, Leonardo	Anchiano, Italia	1452	1519	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
17	Khlo, Frida	Ciudad de México, México	1907	1954	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
14	Dalí, Salvador	Figueras, España	1904	1989	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Grabado
10	Buonarroti, Miguel Ángel	Caprese Michelangelo, Italia	1475	1564	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura, Pintura, Arquitectura
8	Banksy	Bristol, Reino Unido	1974		Europa	Sí	Sí	No	¿?	Arte urbano
8	Botero, Fernando	Medellín, Colombia	1932	2023	Sudamérica	No	Sí	Sí	Sí	Pintura
8	Velázquez, Diego Rodríguez de Silva	Sevilla, España	1599	1660	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
7	Monet, Claude	París, Francia	1840	1926	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
6	Goya, Francisco de	Fuendetodos, España	1746	1828	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Grabado
6	Warhol, Andy	Pittsburgh, Pensilvania, EE.UU.	1928	1987	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
4	Caravaggio, Michelangelo Merisi	Milán, Italia	1571	1610	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
4	Kusama, Yayoi	Matsumoto, Japón	1929		Asia	Sí	No	No	No	Escultura, Moda
3	Botticelli, Sandro	Florenia, Italia	1445	1510	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
3	Gaudí, Antoni	Barcelona, España	1852	1926	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Arquitectura, Artes aplicadas
3	Miró, Joan	Barcelona	1893	1983	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, escultura, grabado y cerámica
3	Rubens, Pieter Paul	Siegen, Alemania	1577	1640	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
2	Donatello, Donato di Niccolò di Betto Bardi	Florenia, Italia	1386	1466	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura, Pintura
2	Fortuny, Mariano	Reus, España	1838	1874	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura,
2	Matisse, Henri Émile Benoît	Le Cateau-Cambrésis, Francia	1869	1954	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
2	Munch, Edvard	Ådalsbruk, Noruega	1863	1944	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
2	O'Keeffe, Georgia	Wisconsin, EE.UU.	1887	1986	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
2	Quino, Joaquín Salvador Lavado Tejón	Mendoza, Argentina	1932	2020	Sudamérica	No	Sí	Sí	Sí	Ilustración, Humor gráfico
2	Rembrandt, Rembrandt Harmenszoon van Rij	Leiden, Países Bajos	1606	1669	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Grabado
2	Sorolla, Joaquín	Valencia, España	1863	1923	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	El Bosco, Jheronimus van Aken	S'Hertogenbosch, Países Bajos	1450	1516	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Abramovic, Marina	Belgrado, Serbia	1946		Europa	Sí	Sí	No	No	Performance
1	Adnan, Etel	Beirut, Líbano	1925	2021	Asia	Sí	Ambos	Sí	No	Pintura, Poesía
1	Alma-Tadema, Lawrence	Dronryp, Países Bajos	1836	1912	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Arango, Débora	Medellín, Colombia	1907	2005	Sudamérica	No	Sí	Sí	No	Pintura
1	Asawa, Ruth	Norwalk, California, EE.UU.	1926	2013	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Escultura
1	Basquiat, Jean-Michel	Nueva York, EE. UU.	1960	1988	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura

Menciones	Artista	Lugar de origen	Nacimiento	Muerte	Continente	Norte	Occidente	Fallecido	Hombre	Disciplina
1	Brassaï, Gyula Halász	Brassó, Rumania	1899	1984	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura, fotografía
1	Calder, Alexander	Lawnton, Pennsylvania, EE.UU.	1898	1976	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura
1	Cassatt, Mary	Allegheny City, Pennsylvania, EE.UU.	1844	1926	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Cayuco (Reyes Mercedes, Genaro Antón)	Miches, El Seibo, República Dominicana	1966		Norteamérica	No	Sí	No	Sí	Escultura
1	Celmins, Vija	Riga, Letonia	1938		Europa	Sí	Sí	No	No	Pintura, dibujo
1	Chillida, Eduardo	San Sebastián, España	1924	2002	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura
1	Degas, Edgar	París, Francia	1834	1917	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, escultura, dibujo
1	Ernst, Max	Brühl, Alemania	1891	1976	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, escultura
1	Erwitt, Elliott	París, Francia	1928	2023	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Fotografía
1	Frankenthaler, Helen	Nueva York, EE. UU.	1928	2011	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Gauguin, Paul	París, Francia	1848	1903	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, escultura, grabado
1	Giacometti, Alberto	Borgonovo, Suiza	1901	1966	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, escultura, dibujo
1	Giger, Hans Rudolf	Cuera, Suiza	1940	2014	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura, escenografía
1	Guayasamín, Oswaldo	Quito, Ecuador	1919	1999	Sudamérica	No	Sí	Sí	Sí	Pintura, escultura
1	Guturo, Andrés	Bucaramanga, Santander, Colombia	1989		Sudamérica	Sí	Sí	No	Sí	Diseño gráfico, Publicidad, Ilustración, Arte urbano
1	Haring, Keith	Reading, Pensilvania, EE.UU.	1958	1990	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Arte urbano
1	Höch, Hannah	Gotha, Alemania	1889	1978	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura, collage
1	Hopper, Edward	Nueva York, EE. UU.	1882	1967	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Ibáñez, Francisco	Barcelona, España	1936	2023	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Cómic
1	Jacanamijoy, Carlos	Santiago, Colombia	1964		Sudamérica	No	Sí	No	Sí	Pintura
1	Kandinsky, Vasilii Vasilievich	Moscú, Rusia	1866	1944	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Kim, Sorie	Los Ángeles, EE.UU.	1974		Norteamérica	Sí	Sí	No	No	Ilustración
1	Klimt, Gustav	Viena, Austria	1862	1918	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, Grabado
1	LeWitt, Sol	Connecticut	1928	2007	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, dibujo, instalación, fotografía
1	Long, Richard	Bristol, Reino Unido	1945		Europa	Sí	Sí	No	Sí	Escultura, Land art
1	López, Antonio	Tomelloso, España	1936		Europa	Sí	Sí	No	Sí	Pintura, escultura
1	Luna, Rafaela	República Dominicana			Norteamérica	Sí	Sí	No	No	Pintura
1	Madoz, Chema	Madrid, España	1958		Europa	Sí	Sí	No	Sí	Fotografía
1	Magritte, René	Lessines, Bélgica	1898	1967	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Mercedez Hoyos	Bogotá, Colombia	1933	2015	Sudamérica	No	Sí	Sí	No	Pintura
1	Miller, Frank	Olney, Maryland, EE. UU.	1957		Norteamérica	Sí	Sí	No	Sí	Ilustración, Cómic
1	Modigliani, Amedeo	Livorno, Italia	1884	1920	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, escultura
1	Mondrian, Piet	Amersfoort, Países Bajos	1872	1944	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Morisot, Berthe	Bourges, Francia	1841	1895	Europa	Sí	Sí	Sí	No	Pintura
1	Motherwell, Robert	Aberdeen, EE.UU.	1915	1991	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Ospina, Nadín	Bogotá, Colombia	1960		Sudamérica	No	Sí	No	Sí	Escultura
1	Pollock, Jackson	Cody, Wyoming, EE.UU.	1912	1956	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Prieto, Gregorio	Valdepeñas, España	1897	1992	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Rayo Reyes, Ómar	Rodanillo, Colombia	1963		Sudamérica	No	Sí	Sí	Sí	Pintura

Menciones	Artista	Lugar de origen	Nacimiento	Muerte	Continente	Norte	Occidente	Fallecido	Hombre	Disciplina
1	Renoir, Pierre-Auguste	Limoges, Francia	1841	1919	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Rodin, Auguste	París, Francia	1840	1917	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura
1	Sanzio, Rafael	Urbino, Italia	1483	1520	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura, arquitectura
1	Schugurensky, Pablo	Catamarca, Argentina	1964		Sudamérica	No	Sí	No	Sí	Pintura
1	Serra, Richard	San Francisco, California	1939	2024	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	Sí	Escultura, dibujo, instalación
1	Toro Botero, Hernando	Caldas, Colombia	1940	2023	Sudamérica	No	Sí	Sí	Sí	Fotografía
1	Tovar, Iván	San Francisco de Macoris, República Dominicana	1942	2020	Norteamérica	No	Sí	Sí	Sí	Pintura, grabado
1	Van Eyck, Jan	Maaseik, Bélgica	1390	1441	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Vasarely, Victor	Pécs, Hungría	1908	1997	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura
1	Wagner, Maud	Condado de Lyon, Kansas	1877	1961	Norteamérica	Sí	Sí	Sí	No	Tatuaje
1	Xiaofeng, Meng	ShiJiaZhuang, China	1987		Asia	Sí	No	No	Sí	Arte digital
1	Zurbarán, Francisco de	Fuente de Cantos, Extremadura	1598	1664	Europa	Sí	Sí	Sí	Sí	Pintura

Anexo 7. Encuesta 2: ¿Por qué conocemos a estos artistas?

Preguntas

1. Why do you think most of the visual artists we know are male, western and dead?
¿Por qué crees que la mayoría de los artistas visuales que conocemos son hombres occidentales muertos?
2. You could probably name musicians from all around the world, both dead and alive, ancient and contemporary, soloists and bands, male and female... Why is there such a difference between the references we have in music and the ones we generally have in visual arts?
Probablemente podrías mencionar músicos de cualquier parte del mundo, tanto vivos como muertos, antiguos y contemporáneos, solistas y grupos, hombres y mujeres... ¿Por qué hay tanta diferencia entre los referentes musicales y los que solemos tener en las artes visuales?

Comentarios del alumnado 22/23

En este anexo se pueden consultar las intervenciones de cada uno de los participantes que reflexionaron por escrito en el curso 22/23 a partir de las preguntas formuladas. Se recuerda que estos estudios se cursan íntegramente en inglés, por lo tanto, los siguientes textos están escritos en lengua inglesa.

Participante 1

1. I think that it is difficult to be updated in arts if we don't use to talk about it or have someone or a context that teaches or shows us about it. For that reason, I think that is education, the school, where we know more about arts and it tends to focus on the Western and relevant artists of our society because there is not enough time to teach all styles and artists. On the other hand, I think that the curriculum is flexible enough to change your perspective and make a new selection of artists and priorities, more recent and inclusive. For that reason, It is necessary a good previous formative teaching for teachers during the degree, which helps us to be more updated as well as motivated to change our way of observing reality from a creative eye to see the artistic possibilities and potential in our context.
2. From my point of view, I see music as an explicit part of our daily life. Music is immersed in all our activities, when we go for a walk, in the car, or at home... as well as it is stimulated by radio, Spotify... and other ways of communication that are constantly updated and transmit all kinds of music. However, the value of arts, rather than experiencing it, is further removed from ordinary people. We see art every day, but if we are not able to understand it, to know it and above all to stop and look at it from another perspective, it is very difficult to be curious about all its variations. And so an endless circle begins: you observe superficially - you don't understand it - there is no curiosity - you remain in the superficial sensation - you don't value it.

Participante 2

1. Sexism has been present in lots of fields, including Art's. The artistic world has excluded women; most women haven't had the opportunity to pursue their dreams. The same happens with people from different countries; the art

world has not acknowledged other artists due to racial reasons, or economical. Little do I know why this used to happen (and I am afraid that this is still a problem these days). Regarding death, artists are likely to become more famous after death, since we value what we don't have. We tend to appreciate things after they are not longer with us. The same occurs with people.

2. Music is catchy. According to my opinion, to remember a visual artist, their work needs to have an impact on you. However, with music is different. It does not matter if you do not like the artist that, if you hear it everywhere, you will be able to know who the singer is. For example, Bad Bunny is a known "singer", and I only recognise him because his songs are played either in a lift or in a disco. However, lots of visual arts are only seen in one place, they are not spread as music, I guess.

Participant 3

1. Although I had never stopped to think about the fact that the majority of the visual artists are male, after analysing the list I had to complete for the class, I realised the difference between men and women artists is huge. I believe there are several factors that contribute to this: both social and historical. Regarding historical factors, the opportunities to women have always been limited as societies have been male centered. Most of the artists we know are dead because it seems that it isn't after you die that people take you into consideration; it happened in the past and it still happens nowadays. In regards social or cultural factors, Western societies have held positions of power and influence in the art world.
3. When it comes to music, we often have a more diverse range compared to visual arts. Music is way more accessible and widely consumed than visual arts, allowing musicians from different backgrounds to reach more and diverse audiences. Cultural expressiveness, the evolution of recording and broadcasting, and the emphasis on contemporary music contribute to the diversity of references we have in music.

Participant 4

1. There are several reasons for the predominance of male, Western, dead and deceased visual artists in our knowledge are complex and multidimensional. Some of the factors that cause its disparity are historical context (along history, woman had to face up multiple barriers such as discrimination, patriarchy, lack of education, professional opportunities and recognition in art), recognition and validation (in which women and non-western cultures had faced multiple challenges in the recognition and validation of their work).
4. According to the difference between references in visual arts and music, there are few factors that contribute to this that are accessibility and pop culture (in which music as a performative and auditory art form has a broader reach and it is often more accessible to wider audience) and evolution of the music industry (in which the music industry has undergone significant changes in recent decades, as well as the technology advances in globalization that makes easier to the artists from different backgrounds with the aim of obtaining visibility and recognition).

Participant 5

1. Most of the visual artists that we know are male, western and dead because they were the ones we were taught about in school, the ones we see in museums. Back in the day, well it is still somewhat true today, the people who determined what art was and what we would study art to be were western men who are now dead, hence their choice of artists. Originally when artists were artisans/craftsmen, women were not allowed to pursue this trade. Even though that was changed long ago, it has been a struggle for women artists to make it into the mainstream. To be put in the museums, old western males deemed them relevant. Now with social media, we are exposed to a more culturally diverse group of artists, yet unclaimed.
5. I believe the reason why we can recall musicians from all around the world at different periods in time is because it is not taught in school. The ones taught in school would be the older, more classical styles; however, with the radio we can switch from classical to oldies, K-Pop to R&B, rap to opera to Top 40 with the simple click of a button. It's exposure.

Participant 6

1. Traditionally the power of the decisions and the access of education has been focussed on western men, woman or other ethnicities has been seen such as inferior or non-talent enough. In addition, is common to say that you're not going to be a really famous artist until you die, as was the case with Van Gogh.

6. Visual arts conventionally have been oriented towards the upper classes of society, as can be seen in the portraits of kings and aristocrats. However, music has been more oriented to the working class and its development throughout history as can be jazz, punk, rock that have emerged from social movements. Moreover, the price of paintings or drawings are higher, especially if they are known artist. While music is always present from shops, street musicians and the internet.

Participant 7

1. Most of the visual artists we know are men because of the position society would give men and women. Most of the are western, again, because of the position society would give to non western population. And finally, most of them are dead because I think nowadays people is more concerned on other matters than art.
7. I think music is more available for people. It is easier to access to music than to go to an art exhibition.

Participant 8

1. I think that the reason because of most visual artists that we know are male and western is the same, history has been written by western men, and they don't have into account the diversity neither in gender ni ether in race. It is the same with the musicians in the periods before this, we know a lot of western men.
8. But in the case of music, by digital platforms. nowadays we have access to a lot of diversity and it is easier for authors to make themselves known. But, it is more difficult for the visual artist, because we do not have a previous interest, and they do not have the same ways of making themselves known.

Consuming music is cheaper than consuming art, and stationery items, for example, where artists take out notebooks with their illustrations, have made them more accessible, but their authorship is more.

Participant 9

1. Most of the visual artists we know are male, Western, and dead because of historical biases, patriarchal systems, the dominance of Western art, and limited documentation. Women and artists from marginalized communities faced barriers and weren't given equal opportunities. The art world has been male-dominated, and Western art styles were considered the best, leaving other cultures in the shadows. Additionally, the historical record often neglected talented artists who didn't fit the traditional mould.
9. The difference in representation between music and visual arts can be attributed to factors such as the accessibility and popularity of music, the cultural expression and globalization of musical styles, the collaborative nature of music, historical biases and gatekeeping in the art world, and the differential documentation and preservation of musical works. Music, being highly accessible and widely consumed, allows for a larger pool of musicians from diverse backgrounds to gain recognition. Additionally, music's cultural and collaborative nature fosters a broader representation of artists.

Participant 10

1. Because we live in a chauvinist society in which males were the ones allowed to study, work, and be recognized. Female on the contrary have fought hard to gain a place in different fields. I believe most of them are dead because we are not taught about current artists since history is the focus of our studied at school. Besides, there were supposed to mark specific shifts of paradigm in history.
10. Their historical culture is different, music spreads faster due to YouTube and other media platforms. It a huge industry that moves masses and of course, music lead us to have fun, share with people and is more recognizable. On the contrary, visual arts is something most of the people avoid talking about because sometimes it's believed it is boring. Also, this is something that is not taught in schools and we don't focus on the whole artistic expression, but just on the ones that are trends and have a lot of budget to be promoted.

Participant 11

1. Possibly one of the compelling reasons that we find when we answer this question is the difference that has existed between men and women, creating barriers for them and naturalizing discrimination against women, making them inferior to men in all areas, including the artist. In this field, women have found it difficult to be recognized for their work and dedication.

2. Undoubtedly, one of the main causes of this is how easy it is to access music, especially nowadays, having so many platforms at our fingertips where we can find music of all kinds and times. In turn, it should be noted that music is something that constantly evolves, which makes it easier for all kinds of singers, songwriters, producers, etc., to achieve more visibility.

Participante 12

The observation that many well-known visual artists are male, Western, and deceased is not necessarily a reflection of the actual distribution of artists throughout history or across different cultures. It is important to note that artistic representation and recognition can be influenced by various factors, including historical biases, social structures, and systemic barriers. Historically, the field of visual arts has been shaped by societal norms and structures that limited opportunities for women and artists from non-Western cultures. Women artists, for example, faced significant challenges in accessing education, training, and exhibition opportunities. These barriers often resulted in their work being overlooked or undervalued. Similarly, artists from non-Western cultures may have been marginalized or excluded from dominant art narratives due to Eurocentric perspectives.

Participante 13

1. The reasons for the predominance of male, Western, and deceased visual artists in our knowledge and references are complex and multifaceted. Here are some factors that may contribute to this disparity:

Historical context: Throughout history, women have faced significant barriers and discrimination in accessing education, professional opportunities, and recognition in the arts.

Recognition and Validation: Women artists and artists from non-Western cultures have often faced challenges in receiving recognition and validation for their work.

2. Regarding the difference between references in visual arts and music, there are a few factors that may contribute to this:

Accessibility and Popular Culture: Music, as a performative and auditory art form, has a broader reach and is often more accessible to a wider audience.

Evolution of Music Industry: The music industry has undergone significant changes in recent decades, with technological advancements and globalization making it easier for artists from different backgrounds to gain visibility and recognition.

Participante 14

1. There are a variety of reasons why the visual artists that we know are often male, western, and dead. Firstly, historically, women and people of non-western cultures were often excluded from the art world and denied formal artistic education and opportunities to showcase their work. Secondly, the art world has been dominated by Western perspectives and traditions, which has led to a focus on Western artists. Finally, there is often a bias towards recognizing and honoring artists who have passed away, rather than promoting and celebrating those who are still alive.
2. In contrast, music is a more widely accessible and democratic art form, and it is easier for musicians from diverse backgrounds to gain recognition and exposure for their work. Additionally, there are many different genres of music, and each genre has its own set of superstars and influential figures, which leads to a more diverse set of musical references.

Participante 15

1. The predominance of male, Western, deceased visual artists in our collective knowledge can be attributed to historical and cultural factors that have limited women's opportunities in the art world. These include social barriers, gender biases and institutional practices that have perpetuated a masculinocentric narrative in art history. However, it is important to recognise and celebrate the contributions of women and artists from diverse backgrounds who have often been overlooked or underrepresented in mainstream art discourse. Efforts are being made to address this disparity and promote inclusion and diversity in the art world.
2. Regarding the second question, the popularity and accessibility of music are influenced by various factors, including the existence of numerous listening platforms and effective marketing strategies. In contrast, visual arts traditionally relied on physical exhibitions, limiting their exposure. However, with the rise of online platforms and

increased efforts to promote visual arts digitally, there is potential for greater representation and accessibility in the future.

Participante 16

1. I think it has to do with the fact that in the past women identified themselves as the muse of many male painters and in a world ruled by men, women were relegated to posing and less to expressing themselves in whatever way. I think that now that has changed and there are many very talented women artists, but perhaps museums and galleries still do not value and promote women's art as much, and unfortunately art made by men has a higher economic value.
2. On the other hand, in music, there has been a greater evolution and perhaps women have taken the same role and value, because it is a world that promotes itself and moves much more money.

Participante 17

1. In my view it is such an interesting question to ask ourselves, not only why society does not know more about other type of artists, but also why we do not investigate more about different type of artists. In my opinion, it can be because the western male has more political influence, economic power and that makes them more accessible to learn about them, but the question for us now should be, why if we have easier access to paints, sculptures, architecture, street art we do not investigate and highlight different type of art as teachers.
2. Another question to reflect on could be the difference with musicians, in my view it is because music has different kind of public, specially years latter, as not matter your political or economic postion, everybody had access to music.

Participante 18

1. As far as I am concerned the most artists we know are male, wester or dead given that in the last centuries, males had the protagonism and the role of women was not the same than nowadays. Besides, most of them are dead and there is no too much currently, being a main factor of it the arrival of new technologies. Society has changed and instead of being painters, people prefer to be footballers, you tubers, etc. This, this spark a bad impact regarding to the birth of new artistics such as Da Vinci.
2. The answer for the second questions is that people are prone to listen to music as well as the existence of a large number of apps for listening music. Maybe, visual arts could have more number references if publicity bet for it.

Participante 19

1. Regarding the reason why most of the visual artists we know are western, I personally believe that artists are part of our culture, in this sense we study first the close reality unfortunately when reach a knowledge to expand our knowledge beyond our borders, seems that art is not important anymore.

Concerning why most of the artist are dead I would focus on two points. Firstly, that many artists do not achieve fame or are recognize until they are dead as Van Gogh. Secondly, when an artist develops a particular style and technique and she or he dies, the artworks produced by the dead artist become unique and collectable. Thus, the artwork value rises and obtaining publicity at the news and social media.

As regards to the fact that most of the artist mentioned are male, off the top of my head is due to sexism. On one hand due to the art experts as in the case, of Lee Krasner. About her press said that "that there is some tendency of this wives to tidy up to their husbands' styles. Until the death of Krasner's husband she didn't get some credit for her style. Even then it was said about her artworks that have some resemblance to the ones produced by her husband, Jason Pollock. On the other hand, we have the case of Jean Cooke. Jean Cooke husband, lead by his envy at her wife success, take and signed as his own some of her works, or he ripped the canvas on which she was working on for considering them not good enough. (Tresadem, M, 2017)

2. Turning our attention to the musicians, we must bear in mind that music is a huge industry. Thus, it has massive promotion machinery working on give a name to an artist. You will probably get surprised by the large number of bands which have been created as a product. The one that shocked me the most was the punk band "Sex pistols". Punk movement was a product. In fact, Sex Pistol's bass player didn't know how to play the bass. Sid Vicious was just selected by his image. At the live performance his bass was muted and was another musician who actually played the bass behind the curtains.

Comentarios del alumnado 23/24

A continuación, se pueden consultar las reflexiones de los estudiantes del curso 23/24 que realizaron la actividad a través del foro de la asignatura.

Participante 1

1. I don't know how to answer the first question, perhaps because visual art needs a long time to settle and think, so many artists we know have passed away, and society has entrusted too many responsibilities to women, so there are not as many women as men who can stick to this path.
2. In my opinion, the second question is related to the expression form of art, because music is everywhere in life, no matter religion and life, festival or celebration music, while visual art is often presented after thinking or participation, which is not an art that most people can understand and participate in, so it is very different from music art.

Participante 2

1. All the artists we know are from that part of the world because they are the only one in the books; male artists are more because probably at that time only men could do it as it was a sexist time where women were not allowed to do many things; and dead because the most famous artists are from the past years and almost all of them are already gone.
2. All that happens probably because music is more accessible than visual art, it is easier to identify or follow, nowadays with the platforms and apps for music are more easy to keep on it than visual arts, I think.

Participante 3

1. I think it is because in the past, the art had more relevance because the entire process was more manual. That is why the majority of great works were created in the past and have more importance today because of the way in which they were built despite the conditions in which they lived. The past artists have greater recognition for being the pioneers in their creations. In my opinion, that is why almost all of the artists on the list are dead.

The majority of artists are men because society is and was sexist; nowadays there has been an evolution in society, but still, men are more relevant than women in some cases, which makes men the majority.

And finally, because they were the most developed countries in ancient times, They had more knowledge of everything. All that happens probably because music is more accessible than visual art, it is easier to identify or follow, nowadays with the platforms and apps for music are more easy to keep on it than visual arts, I think.

2. Because music has more accessibility, today's generation is more digital. Through applications and platforms, you can know a musician, unlike an artist or work of art, where you have to go to a specific place to really appreciate the detail. That is why it is easier for musicians to be recognised; the virtual world is in their favor. I think.

Participante 4

1. Firstly, I'd say that gender inequality has led men to become more famous than women, who were made to dedicate their lives to their children, if they had them, and leave every other thing aside. For example, in Greek literature and Roman literature it happens similarly and only Safo is remembered among all the amount of writers who are appointed in books.

Secondly, the development of Europe has happened thanks to the subjection other parts of the world had by European countries. Then, it is understandable that among Europeans, Europeans are shown off and taught, as I think the feeling of superiority was something common among us, maybe because of the control we had over the colonies and other countries.

Finally, I believe that we think that artist from the past were the first ones in doing something and we consider them to be pioneers, or at least I want to believe it is because of that reason that we talk about them in schools. However, we should not forget that they are not the only ones that have created things and nowadays we have many artist who have surpassed the masters and even created new things.

2. Regarding the difference in between music and visual arts, I think that music is something that can go with you everywhere. I would like to point out that even in music there is a difference in between genres regarding this. For example, classical music isn't as well-known as pop or rock, and I think it is because there is a message in the form of words and people find it easier to empathise and even find comfort in both, happy and sad moments.

Participant 5

1. Eurocentrism, machismo, the elimination and theft of the achievements of many women. Also the idea that old things are classic, more stylish and aesthetic.

We can take the example of Mary Shelley the author of the famous and praised gothic novel Frankenstein or the modern Prometheus, who suffered at first from identity theft, with another writer using her masterpiece as his own. This kind of thing being common in antiquity, we can never know how many works and inventions originally belonged to women and were stolen.

2. As a matter of fact, in music we mostly know current female artists, before the 20th century the presence of women in the artistic field in general, including music, was almost non-existent with few exceptions.

We all know Mozart, Beethoven and Bach, but hardly anyone knows violinists or pianists of the same era.

Participant 6

1. The difference in representation between visual artists and musicians can be attributed to historical biases and access to opportunities. Visual arts historically favored male and Western artists due to societal norms and access to education and resources. This has limited diversity in our recognized visual artist references. In contrast, music has a more diverse representation due to broader cultural influences and accessibility to performance platforms, allowing a wider range of musicians, both male and female, from various backgrounds to gain recognition throughout history and today.

Participant 7

1. Most of well-known art works were from males, perhaps the historical gender bias, did not allow women expose their works, because if they did it, they could probably be punished. On the other hand Western perspectives have historically dominated art history and marginalized non-Western artists.
2. Immersion, I think so. Sometimes we learn the lyrics just because we heard them in videos, movies, stories, social media, or friends. Technology plays an important role since singers now have the possibility to upload a video in Youtube and let their fans know it and just in a matter of minutes everybody knows the song.

Participant 8

1. The reason why lots of the most famous artists in society are male, Western, and dead is probably because of the canon established by previous art historians that hasn't been updated for a long time. This also happens in literature, where there are many wonderful female artists but when you look at the canon, it focuses mainly on Western men. I do believe things are changing and, especially in the modern and contemporary art scenes, representation of multiple realities is growing. Museums all over the world are trying to build a collection that includes more women, LGBTQI+ artists, many nationalities, etc.
2. I believe that the difference between being able to name a plethora of musicians and not so many artists is because music tends to be more present in our culture and day-to-day than, sadly, art is. Some people still see art as pretentious or something difficult to understand, which couldn't be further away from the