

ANEXOS

1.1. ANEXO I. UNIDAD DIDÁCTICA

INTRODUCCIÓN

En la presente unidad se van a tratar los contenidos de arte desde el último cuarto del s. XIX hasta el final de la Gran Guerra. Se trata de un periodo especialmente importante para el arte y la Historia

Se ha confeccionado esta unidad porque el profesor quería impartir algunos contenidos de arte a los alumnos, dado que en el centro tienen una iniciativa por la que algunos alumnos de cuarto de E.S.O. explican obras de arte a los alumnos de primaria y era interesante que aprendieran a comentar algunas obras y tuvieran información general sobre algunos estilos y corrientes.

Además, por fechas encajaba muy bien en el temario dado que los alumnos acaban de terminar de ver el tema de la Restauración y ya han estudiado las causas de la Primera Guerra Mundial, quedándose a las puertas del inicio del s. XX.

Con esta unidad, a parte, se pueden trabajar algunos aspectos con los alumnos que de otra manera no podrían introducirse en el currículo de la E.S.O. (y, por lo tanto, aspectos que algunos alumnos en función de su especialización posterior nunca llegarían a ver), y nos sirven de bisagra para introducir y completar el contexto prebélico de la paz armada, y ahondar en el contexto de la Primera Guerra Mundial antes de que los alumnos la estudien, para garantizar que cuando estudien este tema lleguen a comprenderlo con mucha mayor profundidad, al conocer el sentir, el pensamiento y las expresiones de la época previamente. De hecho, el final de la Unidad didáctica, con el concepto de Dadá, se llevará más al terreno histórico y filosófico para comprender ese arte en su contexto y relacionar el pensamiento y el impacto de la guerra con la historia posterior del periodo de entreguerras.

Dado que la unidad que se ha diseñado se realiza en base a un temario que no forma parte del currículo de la asignatura, no es especialmente relevante para su conjunto, pero sí resulta de utilidad para completar la unidad de la Primera Guerra Mundial, algunos aspectos del final del s. XIX y lograr que los alumnos alcancen una comprensión mayor de estos conocimientos, pudiendo asociarlos con la sociedad y el arte de la época como fuente de estudio de la Historia y como algo valioso en sí mismo.

A parte, es una oportunidad poder enseñarles algunas cuestiones artísticas, ya que la educación patrimonial con frecuencia es relegada del currículo de estudios y ello genera carencias importantes a

la hora de valorar el patrimonio de todas las épocas como una gran fuente de riqueza para la sociedad y no desde un punto de vista meramente subjetivo.

A lo largo de la unidad se tratan de forma transversal cuestiones relativas al juicio del arte contemporáneo, el presentismo, o la relevancia histórica, además de que se incide mucho en el manejo de fuentes, por lo que su impartición ha constituido también una oportunidad para hacer hincapié en aspectos que de otra manera no se podrían tener en cuenta o no habría tiempo para trabajar.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Los objetivos de esta unidad se encuadran en el marco de los objetivos generales que el currículo de la E.S.O. según la LOMCE designa para la asignatura de Geografía e Historia a lo largo de toda la etapa, expuestos a continuación, y señalados en rojo aquellos que son más vinculantes en el desarrollo de esta unidad.

Obj.GH.1. Conocer los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

Obj.GH.2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el espacio, a fin de comprender las interacciones que se dan entre sus elementos naturales y las que las sociedades establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, así como valorar las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental derivadas de dichas interacciones.

Obj.GH.3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

Obj.GH.4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa, España y Aragón.

Obj.GH.5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España y de Aragón para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad, y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece, reconociendo aspectos comunes y respetando los de carácter diverso.

Obj.GH.6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

Obj.GH.7. Valorar y respetar el patrimonio natural y cultural, este último tanto material como inmaterial, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación conocimiento y conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

Obj.GH.8. Adquirir y emplear el vocabulario específico y las nociones de causalidad, cambio y permanencia que aportan la Geografía y la Historia para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

Obj.GH.9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluidas las históricas y las que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, interpretar esa información críticamente, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

Obj.GH.10. Realizar tareas colaborativas, proyectos investigativos y debates sobre la realidad social actual con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo, la negociación y la toma de decisiones como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

Obj.GH.11. Adquirir una memoria democrática del pasado y conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, la responsabilidad en el ejercicio del deber y los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones violentas, discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Obj.GH.12. Adquirir una conciencia histórica y ambiental que permita a los alumnos elaborar su interpretación personal del mundo. Tener inquietud por saber, informarse, dudar, afrontar la realidad con capacidad de juicio y con deseo de mejorarla, dignificando el valor del esfuerzo y del compromiso.

Obj.GH.13. Conocer las principales instituciones europeas, así como la organización política y administrativa de España y Aragón, como marco de relación y de participación de todos los ciudadanos.

Puesto que las distintas asignaturas de sociales no tienen el mismo temario, y dado el hecho de que esta unidad didáctica en particular, como comentábamos, no viene incluida en el plan de 4º de la E.S.O. sino que ha sido propuesta como una unidad de bisagra entre dos contextos —uno previamente tratado y el otro aún por tratar— así como una unidad de ampliación de contenidos, que no está contemplada en el currículo del curso, nos deja libertad para marcar unos objetivos propios que siempre estarán integrados y relacionados con los generales del currículo de la E.S.O. para nuestra disciplina, y que son los siguientes:

1. Conocer y reconocer los estilos artísticos más señalados y con mayor transcendencia para el arte y la sociedad del periodo histórico que abarca la unidad, así como sus principales autores, valorándolos desde un contexto histórico y social, unas circunstancias, y unas particularidades. En relación al objetivo: **Obj.GH.1. del currículo.**

2. Aprender a realizar comentarios de obras artísticas, ejercitando también el lenguaje oral y escrito, adquiriendo competencias lingüísticas y críticas, y perfeccionando el uso del vocabulario específico de las Ciencias Sociales. En relación al objetivo **Obj.GH.8 del currículo.**
3. Posibilitar el trabajo con fuentes primarias y secundarias para acercarse a contextos artísticos. Así como entender y estudiar el arte como fruto de un contexto histórico, asumiendo que es una fuente en sí misma para el estudio de la Historia. En relación al objetivo **Obj.GH.9 del currículo.**
4. Aprender a valorar y respetar el arte contemporáneo como deudor de una época, unas ideas y un contexto que explica los cambios acaecidos en este periodo y la transformación del arte posterior. Respetarlo y entenderlo como una fuente de riqueza de diversa índole para nuestra sociedad. Y asumir que debemos juzgarlo de acuerdo a los criterios de creación de su momento artístico y no con el rasero de los estándares de belleza que servían para evaluar el arte en otros periodos artísticos del pasado. En relación al objetivo **Obj.GH.7 del currículo.**
5. Despertar la curiosidad y la inquietud de los alumnos hacia la Historia e Historia del Arte y, en concreto, hacia el arte contemporáneo, entendiéndolo como algo que les ayuda a comprender la mentalidad de un contexto que hoy parece lejano, pero en cuyo conocimiento profundo radica la explicación de muchos aspectos de nuestra sociedad, y, al término de la unidad, quizás ya no les parezca tan lejano. En relación a los objetivos **Obj.GH.12., y Obj.GH.8 del currículo.**
6. Fomentar la tolerancia, el respeto, la iniciativa y la necesidad de adquirir una responsabilidad social, valorando y respetando la opinión ajena y juzgando de forma crítica los contextos histórico-artísticos, evitando el presentismo. Ser conscientes de la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico, cuestionar y contrastar la información de las fuentes, así como desarrollar en los alumnos la empatía histórica. En relación al objetivo **Obj.GH.10 del currículo.**

COMPETENCIAS BÁSICAS A TRABAJAR, CONCEPTOS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO

Las competencias básicas a trabajar a lo largo de esta unidad didáctica serán las siguientes:

- **Competencia de conciencia de expresiones culturales.** Dado el eje temático que sigue esta unidad, es claramente su competencia básica. A lo largo de la misma se tratarán los conceptos artísticos detallados en el siguiente punto de esta programación. Durante su desarrollo se buscará que nuestros alumnos aprendan a valorar las expresiones culturales del s. XX, que se acerquen a este arte salvando la brecha que muchas veces todavía separa a la sociedad del mismo, entendiendo sus mensajes y comprendiéndolo como fruto de una época. Además de intentar hacerles ver que este arte, aunque muy distinto de todo lo que han visto antes, es patrimonio, igualmente valioso, y nos colma de riqueza, tanto económica como histórica.

- **Competencias sociales y cívicas.** El ejercicio de esta competencia es relevante para la unidad didáctica que se plantea, porque su eje central son los movimientos de vanguardia, y por su esencia éstos generan una oportunidad para abordar conceptos como la lucha social, o la responsabilidad individual para con la sociedad, la idea del respeto o la del compromiso que se trabajarán a modo de contenido transversal durante la práctica de la unidad.
- **Competencia en comunicación lingüística.** Esta competencia es clave para el desarrollo de la unidad, dado que muchas de las actividades propuestas para la misma engloban el debate, el ejercicio escrito y el comentario de imágenes, para el que se necesita y se va mejorando el dominio del lenguaje específico de la asignatura. A su vez, la unidad se propone mejorar y facilitar la expresión oral de los estudiantes.
- **Competencia de aprender a aprender.** Es una de las competencias básicas a ejercitar en esta unidad que, por tener un carácter de nexo en relación al resto de unidades de la asignatura, se centra más en la adquisición de competencias importantes para el ejercicio práctico de las Ciencias Sociales, y, por ende, en la necesidad de proveer a nuestros alumnos con las técnicas y las armas necesarias para construir un conocimiento profundo y fundamentado de la Historia. Durante la unidad se ejercitará el comentario de obras artísticas, el análisis de fuentes como recursos para construir el conocimiento, y el debate como una forma de poner en común y enriquecer las ideas desde el trabajo colaborativo.

A parte de las diferentes competencias a trabajar en la unidad, se abordarán también una serie de conceptos que son relevantes para la comprensión de la Historia y confeccionan el pensamiento histórico.

- Perspectiva histórica
- Empatía histórica
- Relevancia histórica

CONTENIDOS Y TEMAS TRANSVERSALES

Los contenidos propuestos para la implementación de esta unidad didáctica de cuarto de la E.S.O. son materiales adaptados de segundo de bachiller, que es en donde se da la asignatura de Historia del Arte.

El esquema general de contenidos de la unidad didáctica propuesta será el siguiente:

- **El final de la mimesis en el arte: el desarrollo del Impresionismo.**
 - El advenimiento de la era de la fotografía. Evolución, cambios sociales y su impacto en el arte.
 - Impresionismo
 - Características generales en relación a una época

- ¿Cómo y para qué comentar una obra de arte? Comentario de obras impresionistas. Monet, Pissarro, Sisley, Degas.

- **Postimpresionismo y antecedentes de las vanguardias.**

- Una nueva línea de evolución en el arte: el postimpresionismo.
- Los grandes Postimpresionistas.
 - Van Gogh
 - Cezanne
 - Gauguin
- Otras propuestas de finales del s. XIX. Antecedentes de la vanguardia:
 - El simbolismo: Edvard Munch

- **El concepto de Vanguardia.**

- El contexto de la Vanguardia
- Definición del concepto de Vanguardia
 - Origen militar del término
 - Características generales
- La rebeldía y el compromiso social vinculados a las Vanguardias.

- Vanguardias históricas

- Fauvismo
- Expresionismo
- Cubismo
- Futurismo

- Dadá (concepto de innovación).

- Dimensión de vanguardia
- Dimensión artística
- Dimensión conceptual-filosófica

No obstante, también se trabajarán algunos temas transversales como:

- La sociedad del momento, para poder explicar y entender el arte de su época.
- La idea de descontento social y de lucha que encarnan las vanguardias.
- Los conceptos de empatía, la perspectiva y la relevancia históricas.
- Trabajo en valores: la responsabilidad individual de cara a la lucha social.
- El valor del arte contemporáneo en relación a la historia y el pensamiento de una época y una sociedad. Y la necesidad de juzgarlo desde su contexto y no desde la aplicación de estándares del pasado.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLOGÍAS. BREVE EXPLICACIÓN DE LA ORIENTACIÓN DESARROLLADA EN LA UNIDAD.

En lo relativo a la metodología escogida para el desarrollo de esta unidad didáctica, se le ha dado un **enfoque claramente constructivista**.

Tradicionalmente la enseñanza del arte y de la historia ha venido supeditada al aprendizaje memorístico del que todavía no ha logrado liberarse. Pero en la actualidad existen múltiples propuestas asociadas con otras teorías de la enseñanza como el constructivismo, que superan la concepción memorística de estas asignaturas para adentrarse en una búsqueda de nuevos recursos y nuevas fórmulas de enseñanza que den salida a la nueva situación de nuestros alumnos, adaptándose a los tiempos y a sus necesidades para mejorar la motivación y, por ende, el aprendizaje de nuestros alumnos.

Dentro del constructivismo como teoría existen numerosas **metodologías activas** que son susceptibles de ser aplicadas, y que, en este caso, conforman la base metodológica de esta unidad didáctica.

Tenemos que partir del hecho de que es el primer contacto que nuestros alumnos van a tener con las bases del arte contemporáneo. Como docente ello implica una responsabilidad importante respecto de la visión que se llevarán de un periodo artístico del que somos más deudores que de ningún otro, y que nos da las claves para entender la visión del arte que nuestra sociedad tiene hoy, y para asumir que quizás esa visión se transforme en el futuro y la historiografía nos condene o ensalce con sus reflexiones.

Por ello, a la hora de elaborar esta unidad se ha considerado que la adopción de metodologías constructivistas es la mejor opción. Dado el número de horas y la cantidad de temario, así como la necesidad de que la primera aproximación de nuestros alumnos a este periodo artístico e histórico sea grata y ayude a suscitar su curiosidad e interés, despertando su motivación, hemos optado por esta vía, y adaptaremos algunas metodologías de las que se vale el constructivismo, como **el aprendizaje basado en problemas (ABP), el trabajo colaborativo**, con una especial relevancia del **debate** o el trabajo cooperativo con fuentes.

Sirviéndonos de estas metodologías podemos lograr que los alumnos se motiven y encuentren más atractivos los contenidos de la unidad didáctica, que trabajen habilidades básicas que desarrolla el estudio de las Ciencias Sociales, como el pensamiento hipotético-deductivo, o la formulación de hipótesis, y que se puedan abordar otras cuestiones también relevantes para la correcta asimilación de la historia como son la multicausalidad, el concepto de cambio y la perspectiva histórica. Además, los temas objeto de estudio y, en concreto, la idea de vanguardia, posibilitan, por su contenido filosófico y social, el trabajo de algunos valores como la responsabilidad social. Y todo ello será convenientemente aprovechado a lo largo de la unidad.

Con ello, hay dos orientaciones que priman claramente en el desarrollo e implementación de esta unidad, y son la **orientación socio-política**, buscando, aparte de transmitir unos contenidos, trabajar unos valores universales de derechos sociales, y aprender la valía del arte en función de un contexto y sus funciones y utilidad social, logrando ver el patrimonio que a veces todavía hoy es despreciado por gran parte de su público, comprendiéndolo en relación a una época, unos valores, y un pensamiento que, si logran entender en un ejercicio de empatía histórica, les servirá para volverse más tolerantes con la diferencia, así como para valorar y extrapolar algunos conceptos de esa lucha a la realidad en la que viven hoy, que, en algunos aspectos, no dista tanto de lo que fue, entonces, la sociedad. Y, por otro lado, la **orientación por cuestiones**, dado que a partir de la formulación de una serie de preguntas se intentará llegar a las respuestas con el trabajo de fuentes y a través del debate.

Temporalización de la unidad

Los contenidos a impartir en la unidad son los que se presentan a continuación estructurados en las distintas sesiones de la temporalización que sigue. Como ya se explicaba con anterioridad, en su mayoría se trata de contenidos de la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, que han sido convenientemente simplificados y adaptados a la realidad del currículo y los objetivos de 4º de E.S.O, tomando como referencia para escoger los contenidos la relevancia histórica de los mismos, así como su relación con el contexto que los alumnos han visto y con el que verán a continuación.

En el desarrollo de la unidad se ha dispuesto una sesión para el impresionismo y su situación asociada, que nos servirá de oportunidad para trabajar la idea de multicausalidad asociada a los cambios artísticos. Dadas las sesiones que tenemos de tiempo ha sido equiparada en importancia al postimpresionismo y los antecedentes más directos de las vanguardias históricas porque supone el punto de inflexión en el inicio de la concepción del arte moderno y, desde mi punto de vista, conviene que esta cuestión sea una de las ideas que quede más clara, ya que es clave para despertar el interés de los alumnos hacia este arte, y para entender todo el desarrollo posterior de la Historia del Arte.

Le sigue una sesión destinada al postimpresionismo y otros movimientos como antecedentes directos de la vanguardia. En ella, se brindará especial importancia a los logros artísticos de algunos autores en concreto por ser la clave de cómo evoluciona todo el arte posterior. La idea es que, contando con esta base, muy simplificada, puedan establecer relaciones con lo que verán a continuación.

A las vanguardias históricas dedicamos las otras dos sesiones de la unidad didáctica, puesto que constituyen el corpus de antecedentes clave para el resto del arte del s. XX, y además desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias sociales son de gran utilidad porque nos permiten el trabajo con fuentes primarias, y fomentar en nuestros alumnos una concepción del arte como reacción a la historia, sociedad y pensamiento de una época, dándole una lógica y un por qué. Por eso se destina una

clase exclusivamente a la explicación del concepto de vanguardia, porque este concepto es lo realmente trascendente.

En la última sesión se verán las principales vanguardias históricas, dentro de las que haremos hincapié, una vez más, en logros artísticos y no tanto en autores o fechas porque lo que nos interesa es que los alumnos comprendan la trascendencia de ese concepto y los cambios que acaecen en el arte de la época.

Además, se dejan dos de las cuatro clases para las vanguardias históricas no solo por su importancia clave dentro de la Historia del Arte debido a su trascendencia histórica —concepto que también nos brindan la oportunidad de trabajar—, sino porque están estrechamente vinculadas a cuestiones sociales, que nos dan pie para trabajar valores como la tolerancia, o la responsabilidad social, que es muy importante que los alumnos adquieran para poder enfrentarse en el futuro a un estudio coherente, fundado y comprensivo de la historia, así como para que se desarrolle su pensamiento en el seno de los valores universales.

Y para concluir la unidad, las dos últimas sesiones se destinarán al desarrollo del concepto de Dadá. Se ha escogido este concepto para su desarrollo por ser, desde mi punto de vista, la vanguardia con una trayectoria posterior más desarrollada, y con un proyecto artístico más construido y detallado de todas cuantas se pudieran ver. Además, Dadá como concepto tiene una doble dimensión —artística y filosófica—, muy relevante para que los alumnos puedan trabajar en la relación interdisciplinar así como para que asuman la multicausalidad histórica. Siendo también el concepto más oportuno con vistas a la ubicación de la unidad respecto del temario que se da en cuarto. Esta unidad va a preceder al estudio de la Primera Guerra Mundial, y Dadá, como movimiento global, surge ya en el contexto bélico (1916), fruto de una sociedad, de un pensamiento, de una filosofía que es interesante que los alumnos puedan conocer en profundidad antes de enfrentarse al estudio de la Gran Guerra. Es, precisamente, por su relevancia desde el punto de vista del arte y el pensamiento y por su profundo impacto en la Historia que se destinan más sesiones que a ningún otro concepto del esquema de la unidad.

SESIONES	CONTENIDO ¹
1	El final de la mimesis en el arte: Preimpresionismo e Impresionismo
2	Postimpresionismo y antecedentes de las vanguardias
3	El concepto de Vanguardia
4	Vanguardias históricas: fauvismo, expresionismo, cubismo, abstracción y futurismo
5	Actividad de Innovación: Dadá (I) Dimensión artística.
6	Actividad de Innovación: Dadá (II) Dimensión socio-filosófica.

Secuenciación de las sesiones

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE ²
1	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender los conceptos y características básicas del Impresionismo. • Entender el cambio en el arte en relación al inicio de la fotografía y el contexto. • Relacionar con cambios sociales. • Introducir conceptos básicos de arte: pincelada, encuadre, composición, armonía, tema, etc. • Fomentar la expresión oral. • Ejercitar el pensamiento hipotético deductivo y la construcción de hipótesis. • Despertar la motivación de los alumnos y su interés por el arte contemporáneo. 	<p>EL FINAL DE LA MÍMESIS EN EL ARTE: EL IMPRESIONISMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en Problemas: ¿Qué relación existe entre la obra de Monet: <i>impresión, sol naciente</i> y una cámara fotográfica? • Tarea evaluable: al final de la clase cada grupo entrega un breve resumen de las fuentes sobre las que ha trabajado.

¹ La relación de contenidos didácticos empleados en cada sesión se encuentra en Anexos.

² Las actividades descritas con objetivos y materiales se encuentran referenciadas en orden en los anexos.

2	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender las corrientes principales o autores clave y sus principales aportaciones al arte (en relación a su trascendencia histórica), y entenderlos como el nexo entre la tradición anterior, el Impresionismo y las Vanguardias Históricas. • Distinguir esos movimientos y autores. • Aprender a comentar obras artísticas. 	<p>Postimpresionismo y antecedentes de las vanguardias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo cooperativo: a cada grupo (5) se le asigna uno de los siguientes temas: Postimpresionismo y contexto, Gauguin, Van Gogh, Cezanne, y el Simbolismo: Edvard Munch. Leen solo los textos correspondientes a su autor o movimiento y tienen que extraer características e información clave. • Exposición oral: explicarán a la clase en 5 minutos las características principales de su pintura y sus aportaciones al arte. • Explicación de apoyo sobre los distintos temas tratados al término de cada exposición oral con un power-point, que sirve para se comentan y completar de forma colaborativa aspectos relevantes de cada autor e ilustrarnos con imágenes. • Tarea evaluable: cada grupo entrega un breve resumen de las fuentes sobre las que ha trabajado.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar y comprender el concepto de las vanguardias en su contexto. • Entender la trascendencia histórica de las vanguardias para la cultura y su relación con la sociedad. • Aprender a valorar las expresiones vanguardistas como arte, más allá de la subjetividad. • Comprender el espíritu de lucha de las vanguardias en relación a la idea de superación y mejora. • Introducir la idea de la perspectiva histórica en relación a la necesidad de valorar cada arte en su momento. • Generar motivación en los alumnos. • Trabajar el valor de la responsabilidad social, la lucha contra los prejuicios y la necesidad de cuestionar la realidad para construir un futuro mejor. En relación al espíritu de lucha de las vanguardias. 	<p>El concepto de Vanguardia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debate: partiendo de una batería de imágenes con obras de las primeras vanguardias. Se les pide a los alumnos su opinión, si les gusta, no, qué les transmite, si lo pondrían en el salón de su casa, etc. • Cuestionario: los alumnos deben contestar algunas preguntas de forma intuitiva. • Debate sobre sus respuestas. • Explicación del concepto de Vanguardia. • Visionado de entrevista: para entender que el arte contemporáneo al que introducen las vanguardias todavía es despreciado en la actualidad por un amplio sector de la población se les ofrece la visión de una breve entrevista en la que se argumenta de forma respetuosa en contra del arte contemporáneo. para poder contrastar esa opinión con la visión que se les ha explicado. Introducir la perspectiva histórica como herramienta necesaria para juzgar a cada momento artístico desde sus estándares y su visión de la estética. • Repetir el cuestionario para que respondan y recoger sus respuestas. • Visionado de corto motivacional relacionado con las vanguardias. Y posterior debate. Para que puedan pensar cómo se relaciona este video con el espíritu de las vanguardias y analizar

			<p>el papel de cada uno de nosotros en la lucha contra los prejuicios y la realidad a la que nos enfrentamos. Cómo podemos cambiar lo establecido, y poner en relación esa responsabilidad social con el espíritu de lucha de la vanguardia.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> Entender la lógica general de cada una de las vanguardias históricas, aprendiendo a diferenciarlas. Comprender la trascendencia de cada una de ellas. Ponerlas en relación con una época y contexto histórico, así como con unos antecedentes. Ejercitar el comentario de obras artísticas. Valorar las vanguardias como un arte que es fruto de un contexto y que tiene una complicación técnica y conceptual importante. Entender la idea del concepto o significado como algo clave en la comprensión del arte contemporáneo, más allá de la técnica. 	<p>Vanguardias históricas: Fauvismo, expresionismo, cubismo, Futurismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Repaso: iniciar pidiendo a los alumnos que definan entre todos en concepto de vanguardia. Explicación: repasar el concepto de vanguardia y explicar los rasgos más característicos de: fauvismo, expresionismo, cubismo y futurismo. Trabajo colaborativo: comentario de <i>Dinamismo de un Automóvil, 1912</i> Luigi Russolo. Cuestionario final o prueba escrita.
5	<ul style="list-style-type: none"> Entender la dimensión vanguardista y artística de Dadá. Conocer sus características y manifestaciones más singulares Entender su trascendencia artística. 	<p>CONCEPTO DE INNOVACIÓN: DADÁ</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dimensión artística de Dadá. Aplicando el método Learning Cycle de aprendizaje por conceptos, generar una experiencia para que los alumnos empaticen con el concepto de Dadá y puedan construir conocimiento partiendo de ella. Proyectar un breve fragmento de una performance dadaísta en el cabaret Voltaire, y varias obras dadaístas hasta llegar a la <i>Fuente</i> (o <i>el urinario</i>) de Duchamp. Utilizar el debate y la contestación a preguntas por escrito para ir construyendo el concepto artístico de Dadá. Proveer a los alumnos de fuentes escritas (extractos de manifiestos de Tristán Tzara) para que extraigan las ideas clave de la estética dadaísta.
	<ul style="list-style-type: none"> Entender la dimensión conceptual-filosófica: Dadá 		<ul style="list-style-type: none"> Dimensión filosófica y contextual de Dadá

6	<p>como concepto y reacción al vacío y el anti-belicismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender la trascendencia del concepto de Dadá en relación al desencanto del periodo de entreguerras. • Empatizar con el movimiento dadaísta y con la población. Entendiendo en profundidad el trauma que supuso la Gran Guerra en la mentalidad colectiva. • Dejar apuntadas las consecuencias de ese desencanto y pérdida de fe en las instituciones y cómo se tradujeron esos sentimientos en el periodo de entreguerras: el auge de los totalitarismos. 	<p>CONCEPTO DE INNOVACIÓN: DADÁ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Siguiendo el mismo método de aprendizaje por conceptos, partir de otra experiencia. • Proyectar un extracto de documental que muestre los horrores vividos en la guerra. • Hacer preguntas y que respondan por escrito. • Trabajar sobre textos de la época (fuentes primarias) que hablaban del sentimiento de desamparo y cuestionaban la inutilidad de la guerra. • Formular preguntas para que entiendan la mentalidad y su desarrollo. • Relacionar que Dadá surge en Zúrich (Suiza) que fue neutral durante la guerra, y mediante textos y preguntas enlazar el dadaísmo con la mentalidad antibelicista que se rebelaba contra la guerra y contra el vacío que ya se apoderaba de Europa. • Terminar comparando el dadaísmo con la propaganda bélica.
---	---	--	--

Medidas para el alumnado con necesidades específicas ¿Quiénes?, ¿Cómo?

La clase en donde se ha impartido esta unidad didáctica es 4º de E.S.O. D. En ella no hay ningún alumno que presente necesidades específicas de apoyo educativo, pero sí que hay varios alumnos que tienen problemáticas personales difíciles y por ello demuestran un comportamiento más contestatario, falta de interés y dificultades en la concentración, además de que trabajan con más lentitud de la que se espera para este curso académico.

En este curso está implantado el aprendizaje cooperativo, y los alumnos, aunque no se aplique para todas las clases, están acostumbrados a esta metodología. Beneficia su concentración, un ambiente distendido y además permite llegar de forma más individualizada a los problemas y necesidades de los estudiantes.

Puesto que no hay alumnos como tal que tengan necesidades específicas de apoyo educativo, pero sí que tenemos niveles muy diferenciados de comprensión y trabajo entre el grupo de estudiantes, así como claras dificultades en la concentración, se consideró que programar como base en aprendizaje cooperativo podía ser una buena medida para la atención a la diversidad.

Aseguraba la concentración de los alumnos, despertaba su interés al cambiar de actividad, y les permitía colaborar, subsanando las necesidades que pudieran surgir, además de que como docente me permitía estar más al tanto de la evolución, la atención y la implicación de cada uno de los alumnos en las actividades. Por no hablar de que los métodos constructivistas eran idóneos para esta situación, dado que ayudan a fomentar la creatividad, el interés y la motivación de los alumnos hacia las actividades,

y, puesto que era la primera aproximación al arte contemporáneo de los estudiantes, esto era de vital importancia para despertar su interés y generar una visión positiva del mismo.

La idea, desde el principio, fue conferirles un papel protagonista, buscando en todo momento su participación y reduciendo al mínimo las sesiones de aprendizaje reproductivo y memorístico (que siempre está muy matizado por el aprendizaje colaborativo, el uso de medios audiovisuales, actividades, y debates).

Además, como la clase es de 4° de E.S.O. y la unidad es, en esencia, de bachillerato, con un nivel muy superior de contenidos, ha sido necesario adaptarla completamente, simplificando y reduciendo al mínimo posible los conceptos y contenidos, así como priorizar en su desarrollo el trabajo de habilidades como el pensamiento hipotético deductivo, o la comprensión de conceptos clave para la historia como la multicausalidad, la trascendencia, relevancia y la empatía históricas, y relacionar con el temario de la asignatura de Historia para conectar los contenidos artísticos, sociales e históricos en la medida de lo posible, y que el desarrollo de esta unidad resultase lo más útil posible de cara a enfrentar el próximo tema de la Primera Guerra Mundial.

Espacios y Recursos. Contextualización del centro

La puesta en práctica de esta unidad se ha desarrollado en el colegio privado-concertado Sagrado Corazón de Jesús del distrito Actur, en donde he realizado mis prácticas. Se trata de un centro concertado en la E.S.O. que destaca por la calidad e innovación de sus metodologías, con la implantación del aprendizaje cooperativo (hasta los alumnos de 4° de E.S.O.) además de algunas metodologías constructivistas relacionadas, y del uso del Ipad (hasta 2° de E.S.O.).

Actualmente están en pleno proceso de implantación de estas medidas, de modo que de aquí a unos años se espera que todos los cursos puedan valerse de ellas para el aprendizaje.

Mis alumnos de 4° están, de esta forma, acostumbrados al trabajo cooperativo, que han puesto en práctica en casi todas las asignaturas —aunque hay diferencias ostensibles en el grado de aplicación del mismo según la asignatura y el profesorado—, incluida la asignatura de Historia en la que se incluye mi experiencia didáctica.

En lo relativo al tipo de alumnos del colegio, no hay demasiada variedad en relación a la situación socio-económica de los mismos, en su mayoría residentes del barrio o distrito Actur, y provenientes de familias de clase media con un poder adquisitivo medio-elevado. En relación a esta situación, que se cumple también en el alumnado de mi clase, demuestran respeto y educación, aunque también falta de interés y cierta desmotivación, con notables excepciones.

Los espacios y recursos con los que cuentan el centro y el aula en el que he impartido docencia son interesantes y están bien preparados para poder ofrecer a los alumnos actividades de innovación que incluyan, por ejemplo, el uso de medios audiovisuales, ya que el colegio cuenta con proyectores y ordenadores con internet en todas las aulas en las que se imparte docencia.

Por consiguiente, y tomando en consideración cada uno de estos aspectos, se han planteado las distintas actividades de la unidad didáctica contando con medios audiovisuales, presentaciones, así como con la idea de aprovechar el aprendizaje cooperativo y la disposición de los alumnos a trabajar de esta forma, para luchar contra su desmotivación y tratar de despertar su interés hacia aspectos como el arte, que en 4º de ESO pueden presentar una gran complejidad, aunque, si se tratan de forma apropiada ayudan a complementar las enseñanzas de la Historia, además de constituir un tema bastante atractivo.

Criterios de evaluación

Puesto que al emplear una metodología constructivista no tendría sentido aplicar una evaluación sumativa, dado que uno de los objetivos principales de la intervención es, aparte de que se lleven una idea general de la información sobre la que hemos trabajado, es despertar el interés de los alumnos hacia el arte contemporáneo.

Con todo ello, los criterios que se seguirán de forma global para la evaluación de la unidad didáctica serán los siguientes:

- Participación, atención e interés mostrado en las clases. Se medirá a través de la observación diaria de los alumnos, así como a partir de las respuestas que den a las preguntas que se hacen en clase, los debates y los cuestionarios escritos.
- Cumplimiento de las entregas propuestas. Se valorará la entrega de las propuestas opcionales y obligatorias.
- Calidad de las entregas escritas obligatorias.
- Interiorización de una idea general del contenido visto. Se valorará a través de las respuestas a los distintos cuestionarios a lo largo de varias sesiones, así como por el cuestionario final.
- Proceso de evolución y aprendizaje. Se valorará a partir de la comparación de los primeros resultados y la observación de las primeras clases con respecto a las últimas entregas y sesiones.
- Reflexión e interiorización de los conocimientos. Se valorará a partir del cotejo de la información recabada en las respuestas de los alumnos.
- Argumentación de opiniones propias. Se valorará desde la observación de los resultados escritos, así como por medio de la observación en clase.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación a aplicar para medir los estándares propuestos serían los siguientes, relacionados con sus correspondientes rúbricas y criterios de evaluación individuales.

- **Trabajo individual:** comentario de obra de arte. 50% de la nota.

Este trabajo consistirá en un comentario de obra artística, cuyo procedimiento práctico ha sido explicado en clase durante varias de las sesiones. A cada alumno se le adjudicará una obra que tendrá que comentar según un esquema propuesto y la información tratada a lo largo de la unidad didáctica.

Para evaluarlo se empleará la siguiente rúbrica.

Estándares evaluables	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Identifica correctamente los siguientes aspectos: título, cronología, autor, movimiento artístico.					
Cumple (en esencia) con el esquema propuesto para comentar las obras.					
Entrega el comentario					
Alude a las características del autor o movimiento al que pertenece su obra					
Describe correctamente los elementos artísticos con un lenguaje adecuado					
Tiene una correcta ortografía y presentación					
Relaciona con el contexto histórico del momento y/o con aspectos relevantes u estilos del mismo tratados en clase					
Relaciona la obra con las características del pintor o movimiento al que pertenece, demostrando que comprende ese arte					
El comentario aporta información sobre el tema del que trata la obra, que demuestra que el alumno/a ha investigado en mayor o menor medida sobre la misma.					
Termina el comentario con una conclusión general					

- **Prueba o ejercicio escrito.** 30% de la nota final.

Esta prueba consistirá en la contestación individual y por escrito de una pregunta de desarrollo y cinco preguntas de tipo test sobre la información tratada en las clases anteriores. Se llevará a

cabo al final de la cuarta sesión, al término del grueso de la unidad y antes de realizar la experiencia de innovación.

La prueba se calificará con un máximo de 10 puntos. De ellos 5 corresponden a la pregunta de desarrollo y 1 a cada una de las preguntas del test. Los errores no descuentan puntuación.

- **Entregas y reflexiones** individuales o grupales sobre aspectos tratados durante la unidad, así como en la experiencia de innovación. 10%

Estas entregas son:

- Dos resúmenes grupales de los materiales individuales adjudicados a cada grupo en las dos sesiones cooperativas de inicio.
- Los cuestionarios individuales de la tercera sesión.
- Los cuestionarios de las dos últimas sesiones del proyecto de innovación.

Para evaluar estas entregas se utilizará la siguiente rúbrica.

Estándares evaluables	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Ha entregado las prácticas propuestas					
La presentación, escritura y ortografía son correctas					
Demuestra seriedad en las reflexiones					
Ha elaborado correctamente los resúmenes					
Sus respuestas demuestran atención en clase e interés en las actividades realizadas.					
Las respuestas denotan que el alumno cumple con el nivel de comprensión esperado					

- **Participación y atención.** 10%

La participación y atención en clase, así como el interés y el buen comportamiento a lo largo de las sesiones serán contempladas en este porcentaje de la nota que se medirá a partir de la observación con la siguiente rúbrica.

Estándares evaluables	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Participa de forma activa en las clases					
Expresa su opinión de forma educada y respetuosa					
Atiende en clase					
Demuestra buen comportamiento y predisposición hacia el aprendizaje					
Muestra interés por la materia y las clases					

1.2. ANEXO II. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Máster en Profesorado de E.S.O. y Bachillerato es el nombre común que se le da actualmente a los estudios que capacitan a todos los profesionales de las distintas ramas de la educación que quieren encauzar su trayectoria profesional hacia la enseñanza. Resulta, no obstante, irónico, que al final disciplinas tan diferenciadas se reúnan todas en un corpus común. Después de todo, queda claro que cada disciplina emplea un método y un discurso, pero todas, y cada vez más, se encomiendan a una búsqueda común de la educación en la actualidad; la comprensión y no la memorización de las distintas materias que como educadores nos ocupan.

La comprensión es el fin universalizado de todas las asignaturas de ciencias, que emplean de forma sistemática un método científico y en las que no sirve que un alumno aprenda de memoria, sino que se construye a través de experiencias. Pero no es, o no era hasta hace poco, algo tan extendido y aplicado a otras ramas del conocimiento como las Ciencias Sociales.

Está claro que el sistema memorístico falla, y por ello, cada vez más y durante décadas, se han ensayado y se siguen ensayando métodos que nos sirvan para que nuestros alumnos puedan ver la Historia como una ciencia más que es necesario comprender y no memorizar, que la entiendan y la disfruten, y estén capacitados para ejercer en un futuro como profesionales rigurosos que conocen un método científico y son conscientes de que por algo la Historia también es una ciencia. Porque nuestra

unidad básica para transmitir el conocimiento no son los hechos como predica la corriente tradicional memorística, sino los conceptos. Y a ello se debe este trabajo, que se propone ahondar en la necesidad de enseñar Historia a partir de un método diferente que será convenientemente detallado y explicado a continuación.

Pensemos en los conceptos, y en lo que el trabajo con los mismos implica para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En términos de la RAE, la acepción que más se ajusta a la idea que entendemos por concepto en materia educativa es la siguiente: *Idea que concibe o forma el entendimiento*. Esto es, los conceptos son una representación mental de realidades que pueden ser concretas o abstractas, y cuya función principal a nivel educativo es constituir el andamiaje que da sentido al mundo configurando las redes de conocimiento que pueden ser posteriormente incrementadas y son constantemente modificadas por la información factual que adquirimos (Nichol, J. & Dean, J., 1997).

Es por esto que la importancia de los conceptos, de acuerdo a las investigaciones que se han venido realizando y que superan, en parte, la concepción cerrada de la educación supeditada a las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, formuladas desde un punto de vista que no parte de las Ciencias Sociales (Booth, M. B., 1983), es crucial porque actúan como inclusores y además configuran la base con la que construir una red que permitirá a los estudiantes elaborar con conocimiento global e interconectado, no solo de las ciencias sociales, sino de todas sus materias que se convierta, a la larga, en su arma para entender el mundo, y comprender y juzgar lo que les sucede.

Es especialmente vinculante en las Ciencias Sociales porque juegan un papel básico en la organización de las estructuras mentales que posibilitarán a nuestros estudiantes comprender el mundo tal y como hoy es. Ayudarán a sustentar sus reflexiones y opiniones personales, así como su visión particular de las cosas, en un marco teórico explorado y construido a partir del estudio de esos conceptos. Y, poco a poco, con la ayuda del desarrollo de sus capacidades aplicadas a las Ciencias Sociales, favorecerán la conexión de estos conceptos ayudándoles a construir su propio conocimiento de la realidad y formarse opiniones fundamentadas. En otras palabras, ayudarán a convertir a nuestros alumnos en personas críticas y más preparadas para asumir las demandas de la sociedad actual desde la empatía y la integridad.

No obstante, la gran dificultad del estudio de estos conceptos radica en asumir la ilimitada complejidad de la disciplina histórica —una interminable sucesión de conceptos clave que ocupan un lugar preciso en una inmensa red de variables, causas y consecuencias inabarcable para nuestros alumnos— y lo limitado del pensamiento de nuestros alumnos, que todavía se está forjando (Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M., 2004). Por ello, el hecho de escoger unos conceptos y excluir tantos otros es una ardua y compleja tarea, pero igualmente necesaria porque si escogemos bien esos conceptos clave seremos capaces de configurar adecuada y lentamente una red de información mental a la que nuestros alumnos siempre podrán recurrir para entender o modificar conceptos que aprendan en el futuro, y que terminará por ser el objetivo desde el que observan y entienden la realidad.

El escoger esos conceptos clave y trabajarlos es vital para construir el conocimiento de forma organizada, haciendo posible que la red ya existente se incremente y se modifique y amplíe, dando un sentido al relato histórico, a las causas y las consecuencias, y facilitando la adquisición de competencias tan completas como el razonamiento deductivo, la adquisición de la conciencia de cambio, la capacidad de relación o el espíritu crítico —cuya adquisición resultaría imposible sin la presencia y el trabajo previo de esos conceptos—. De esta manera, nuestros estudiantes ganan, a partir de este trabajo, el desarrollo de una estructura mental organizar que facilitará que adquieran y mejoren el pensamiento abstracto y todas las habilidades que de él se derivan y son de vital importancia para vivir en la sociedad actual.

En lo referente a investigación educativa sobre las capacidades de nuestros estudiantes es inevitable remontarnos, en principio, hasta las Teorías del Desarrollo Cognitivo de Piaget que, al igual que parte de la investigación llevada a cabo posteriormente, son un tanto desesperanzadoras a nivel de

la enseñanza de Historia porque revelan que los alumnos —al menos, en un gran porcentaje— no adquieren la capacidad de relación ni el desarrollo del pensamiento abstracto tan necesario para entender los conceptos clave de nuestra disciplina hasta una media de los 16,5 años (Booth, M. B., 1983). Poniendo en entredicho, de esta manera, el sentido que pueda tener la enseñanza de la materia de Historia en la E.S.O.

No obstante, y precisamente como profesores de Historia, es nuestra responsabilidad asumir no solo la enseñanza de los contenidos de nuestra materia sino, precisamente, dotar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias para desarrollar estas habilidades que se incrementan con el tiempo y son trabajosas de adquirir, pero infinitamente necesarias.

Además, las investigaciones han demostrado que los estudios de Piaget tienen limitaciones en su aplicación a las Ciencias Sociales, dado que son tomados desde la perspectiva de las Ciencias Naturales, y todas las disciplinas científicas se diferencian claramente en algunos aspectos al margen de su materia de estudio. Estos aspectos son sus conceptos específicos, la manera particular que tienen de relacionar y articular esos conocimientos, el modo de apoyar y evidenciar los conceptos en teorías que los sustenten, y el método propio que tienen para investigar (Carretero, M., & Limón, M., 1993). Y de ellos deriva una clara diferenciación que afecta a las distintas dificultades que los alumnos pueden tener en la Historia y las diferencia de las que tendrán en otras disciplinas. Enfrentar estos problemas diferenciados implicará la obligación de asumir diferentes métodos para subsanarlos.

Según lo que desvelan las investigaciones más recientes, encaminadas a entender las dificultades de nuestros alumnos aplicadas a las Ciencias Sociales, y en busca de la construcción de una nueva pedagogía que subsane, en cierta medida, esas dificultades, nuestros alumnos tendrán problemas de cara a la comprensión de conceptos, que muchas veces, salvo que sean concretos, entenderán de forma errónea o incompleta, y nuestra misión será ayudarles a completar y mejorar ese conocimiento inicial de los conceptos abstractos, fomentar su capacidad de relación entre realidades sincrónicas, y la comprensión de realidades diacrónicas, para que asuman la lógica del cambio y la movilidad (Carretero, M., 2011) a la par que estén, poco a poco, en condiciones de relacionarlos con contextos y situaciones que integren su red conceptual y se modifiquen paulatinamente con la nueva información.

Con todo ello, las conclusiones de las investigaciones, que se han ido encaminando en los últimos años hacia evaluar cuáles son los problemas que tienen nuestros alumnos en el estudio de las Ciencias Sociales (Carretero, M., & Limón, M., 1993) superando, en parte, la aplicación a la educación de la concepción piagetiana del desarrollo evolutivo, concluyen que, si bien hay evidencias claras de que ciertas capacidades, por norma, no se desarrollan hasta los 15-16 años, nuestro trabajo consiste en favorecer ese desarrollo paulatino a través de nuevas pedagogías que se adapten al desarrollo concreto de los alumnos y agilicen, incluso adelanten, el proceso de adquisición de estas habilidades. Sugiriendo, además, que nuestros alumnos tienen problemas específicos dentro de la comprensión de la Historia que atañen a los conceptos abstractos como la concepción de instituciones sociales, a la comprensión de los hechos de forma aislada o inmersos en dimensiones sociales, y también en materia de relación de esos conceptos —en parte por la falta de comprensión de los mismos, y en parte por la dificultad para adquirir esa capacidad, que desarrollan lentamente— (Carretero, M., 2011). Y asumiendo, en parte, que la solución más enriquecedora para esta situación es la configuración de una nueva pedagogía en la enseñanza de las Ciencias Sociales que, como se viene proponiendo desde los años ochenta, se base más en métodos activos, atractivos para los estudiantes que favorezcan una comprensión coherente, imaginativa y empática de la Historia, desde el estudio de la diversidad de fuentes en su contraste, o la participación en debates que transforman los conceptos en ideas con sentido (Booth, M. B., 1983) engarzadas en una lógica, un pensamiento y un contexto.

Una interesante propuesta de innovación es el método *Learning Cycle* que da base a este proyecto de innovación.

Éste plantea la existencia de varias fases en la aproximación de los alumnos a los conceptos, y asume que como profesores debemos saber qué materiales y qué actividades programar para que este ciclo se dé de la forma adecuada y el concepto que pretendemos impartir se asiente en la red mental de nuestros estudiantes. Esto es, tenemos que saber estructurar la indagación articulando el proceso en diferentes fases que son: la exploración de materiales, el desarrollo o construcción de un concepto y la expansión o aplicación del mismo (Marek, E. A., 2008).

En la primera fase del método, o la fase de exploración, el profesor debe posibilitar que sus alumnos se acerquen al tema mediante una experiencia que, de alguna manera, llame su atención y sienta las bases del primer conocimiento sobre el que en las fases posteriores se asentará el concepto o los conceptos que pretendemos que aprendan.

En el caso de las Ciencias Sociales estas experiencias no tienen un carácter tan eminentemente práctico como el que tendrían en las ciencias experimentales, pero sí que es posible emplearlas como atractivo o como punto de partida que despierte el interés de nuestros alumnos hacia un aspecto concreto a tratar y asiente los conocimientos previos necesarios.

Algunas de esas posibles experiencias iniciales para este método en su aplicación a las Ciencias Sociales podrían ser, por ejemplo, el visionado de un audiovisual atractivo y que nos sirva para despertar empatía histórica, o la aproximación a la primera dimensión del concepto a partir de obras de arte o de la lectura de algunas fuentes primarias que puedan resultar ilustrativas, o nos ayuden a crear un impacto en nuestros alumnos.

En cualquier caso, la idea en una primera fase es valernos de las fuentes para configurar una primera experiencia del concepto lo más cercana y vívida posible. Y partiendo del hecho de que, de acuerdo a Kathy Rooth los alumnos comprenden mejor cuando las ideas se introducen por medio de debates movidos por preguntas, y luego son plasmadas por escrito (Brown, P. L., & Abell, S. K., 2007).

La idea que se persigue con esto es, en última instancia, que las fuentes primarias y su lectura son valiosas para construir esta experiencia porque sirven a nuestros alumnos para completar ese contexto, asumir el pensamiento de la época en un ejercicio de empatía histórica y constituir además un apoyo en la respuesta a algunas preguntas que se formularán en la segunda fase del ciclo, de elaboración del concepto, y cuya función será concretar las sensaciones de esa experiencia en la primera aproximación al concepto, y preparar los cimientos para el posterior desarrollo del mismo.

En cualquier caso, lo que propone el método *learning cycle* es un aprendizaje por ciclos iterativos que se repiten para abordar las diferentes dimensiones del concepto e ir interiorizando y conectando el mismo a la red de conceptos que buscamos que construyan. Las fuentes juegan en ello un papel clave como experiencia para configurar la fase de exploración del ciclo, que tiene la finalidad de posibilitar la experiencia directa. Esa experiencia de la que luego nos valdremos para reunir los datos necesarios para que los alumnos lleguen a un punto de desequilibrio que les da la conciencia de que sus ideas no son suficientes como para explicar el fenómeno al que se enfrentan y, por ende, la certeza de que necesitan profundizar para explicar ese concepto o esa situación (Marek, E. A., Laubach, T. A., & Pedersen, J., 2003). Y que dará entrada a las demás fases del ciclo de aprendizaje.

PRESENTACIÓN DE PROBLEMA DE ESTUDIO. ANALISIS DEL CONCEPTO OBJETO DE ESTUDIO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACION

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO Y ANÁLISIS DEL CONCEPTO

El concepto escogido para desarrollar este estudio ha sido el concepto Dadá.

Se trata de un concepto que reviste una gran complejidad porque está constituido por una gran variedad de relaciones internas entre dimensiones abstractas, y puede tener muchos significados diferentes, así como diversos grados de profundidad en la comprensión del mismo.

En su comprensión entran en juego aspectos artísticos, históricos y filosóficos. Y la experiencia se ha desarrollado en un curso intermedio, 4º de E.S.O., con alumnos de 15 y 16 años, que no tienen conocimientos previos de arte ni de filosofía, por consiguiente, se han presentado complicaciones importantes que han dificultado bastante la comprensión del mismo tanto a nivel cognitivo —es un concepto tan abstracto que incluso en cursos superiores los alumnos podrían tener problemas para alcanzar un grado significativo en su comprensión—, como a nivel metodológico —puesto que los alumnos nunca han trabajado siguiendo el método Learning Cycle—.

Con todo ello, conviene analizar previamente el concepto para entender mejor el tipo de relaciones internas que reviste y configuran su enorme grado de complejidad. Éstas son las siguientes;



DEFINICIÓN DE CONCEPTOS DEL MAPA

Se ha dividido el concepto **Dadá** en tres dimensiones:

1. **Vanguardia.** Se trata de un término que **proviene del ámbito militar** y designa a aquella parte del ejército que avanza en primer lugar, que abre caminos para la conquista, y que aglutina las fuerzas más valientes y combativas de la armada. Por esa idea de **pionerismo**, **se traslada este término a las artes**, en donde se empleará para hacer referencia a una serie de movimientos que se suceden entre el inicio del s. XX y los años 40 de la centuria y se caracterizan por tener cada uno un **talante único, propio y diferenciado**, que genera unas manifestaciones singulares que solo tienen en común con las de las otras vanguardias que parten de un sentimiento o necesidad por la que han de **modernizar el arte** para representar a su momento histórico, **desafían las normas del arte burgués** (tienen un marcado **espíritu rupturista**), y que se

proponen crear, cada una, **una cultura artística propia** como **respuesta a los rápidos cambios que atraviesa la sociedad** en la que viven, en la que la tecnología ha conducido a la humanidad a las puertas de una barbarie que alcanza proporciones inimaginables. Todo esto constituye un contexto concreto que se hace necesario para entender la esencia del dadaísmo como concepto artístico, por qué surge y qué se propone.

2. **Dadaísmo artístico**. El Dadaísmo es una de las vanguardias históricas del s. XX. Surge en Zúrich, Suiza, terreno neutral durante la Gran Guerra, en 1916, y pervivirá hasta 1923, aunque hoy se considera como una de las vanguardias con mayor trascendencia del s. XX. Era un movimiento vanguardista **organizado** y de **carácter internacional** (contando con representantes en diversos enclaves, Zúrich, Berlín, París, Nueva York). A nivel artístico se caracteriza por el **uso de nuevas técnicas experimentales** emparentadas con el reciclaje de materiales:

- **Collage:**
- **Assamblage**
- **Ready-made**

También le caracterizaron:

- **Búsqueda de una tabula rasa**. La idea de intentar dinamitar el concepto de arte, destruirlo todo para enfrentar una nueva forma de crear que realmente sea coherente con el nuevo mundo en el que se vive.
- **Rebeldía**. La necesidad de no aceptar lo que les es impuesto desde las instituciones, ni desde las instituciones artísticas, porque el mundo está equivocado y se debe luchar para cambiarlo y **construir una sociedad nueva (Dadá como proyecto constructivo)**, más conectada con la vida.
- **Provocación**. La búsqueda de romper el estado de sopor y embriaguez intelectual que caracterizaba a la burguesía del momento. Sacarlos de ese estado, buscar su reacción, romper ese vacío y ese nihilismo que experimentan en relación a la decepción generalizada ante unos gobiernos que habían sido incapaces de proteger a la población deteniendo esa contienda inútil.
- **Compromiso**: con la vida y con las instituciones, con la búsqueda de un mundo mejor y de un arte que represente realmente el mundo en el que viven.
- **Azar**. Introducido en sus creaciones como técnica. Luego se denominará automatismo. Escogen al azar palabras para elaborar poemas, o materiales y objetos para elaborar obras artísticas, esculturas, pinturas.

De esta forma, Dadá se origina como un **anti-arte**, un arte que niega todo lo que ha constituido el arte en la historia anterior, que intenta dinamitar la concepción de la obra de arte como algo bello y digno de los museos, para construir una nueva concepción del arte que se aleje de las instituciones, de las grandes sumas de dinero con las que los museos y compradores enriquecen a creadores marchitos. Un arte que ya no sea un arte, que no se pueda musealizar, que sea una ofensa para el arte y una provocación para la sociedad. Que busque destruir todo lo que se conocía hasta entonces.

Así, entre las actitudes características de este tipo de arte, aunque sus distintos focos presenten diferencias (algunos están más politizados como el alemán), les une la rebeldía, el azar, la provocación y la búsqueda de romper con todos los esquemas conocidos, además de su hondo compromiso con la vida, que más que características se convierten en mecanismos de los que

Dadá se vale para alcanzar su meta artística: un arte nuevo que realmente represente a su época, y pase por acabar con los residuos caducos de todo el arte anterior. Y utilizar su meta artística como algo trascendente que tenga una proyección social que conecta directamente con la tercera dimensión de este concepto.

3. **Filosofía: Cambio Social.** Dadá, como palabra, no significa nada. Fue escogida al azar y encarna bien la filosofía que motiva el surgimiento de este movimiento. Inmersos en el periodo de entreguerras, muchos intelectuales se exiliaron a Suiza, territorio neutral, para poder proseguir con sus vidas y este lugar se convirtió en un hervidero de nuevos movimientos e ideas, corrientes artísticas y filosóficas. Dadá, como vanguardia, aúna ambas dimensiones. Su arte se relaciona con una manera de ver el mundo:

- **El nihilismo.** Entendido como una corriente de pensamiento que niega la existencia, y el valor de todas las cosas. Así como las creencias, y todo principio moral, religioso, o político social. y entendiendo de forma separada el **nihilismo pasivo** (el vacío existencial), y el **nihilismo activo** (la superación de ese vacío para la lucha, y la construcción de algo mejor).

Este sentimiento nihilista (el nihilismo pasivo) se generalizó en la población que, fruto de ver la barbarie de la Primera Guerra Mundial, y también de la incomprensión que se experimenta por creer que fue una guerra inútil, y que los gobiernos no hicieron nada para proteger del conflicto a la población, conduce a un sentimiento de desconfianza generalizado, incluso a la negación absoluta de todo lo que había sido importante, de valores y sentimientos como el nacionalismo o el honor. Todos esos valores se cuestionan y Dadá surge como una respuesta filosófica a esa situación. Surge con un marcado **carácter antibelicista** —se rebela contra la guerra y su inutilidad—, que viene influenciado por:

- **Trauma colectivo.** Usualmente entendemos el concepto de trauma como un choque o shock emocional muy intenso que viene motivado por un hecho o acontecimiento de carácter negativo que genera una huella duradera y muy difícil —incluso imposible— de superar y la graba en el subconsciente humano —en este caso en el subconsciente colectivo de una sociedad que ha experimentado la vivencia común de la barbarie bélica—.

El auge y final del dadaísmo, que surgió durante el conflicto, se darán en el periodo de entreguerras, en el que el Dadá alemán recogerá el testigo del espíritu dadaísta y esa negación, provocación y rebeldía hacia las instituciones y hacia todo lo que ha dejado la derrota y las consecuencias del tratado de Versalles, y terminará por representar un marcado compromiso político contra el régimen nazi y la decrepitud de la sociedad alemana de postguerra.

Las relaciones internas que reviste el concepto son, en esencia, relacionar el contexto artístico de la vanguardia con el Dadaísmo como arte, desde la idea de ruptura y transformación, y después conectar la idea de transformación artística con la transformación social y cultural encaminada a superar los esquemas marchitos de una sociedad anclada en el trauma y un orden social obsoleto e injusto. La relación más sencilla es la que conecta el contexto de experimentación, ruptura e innovación con el advenimiento del Dadaísmo artístico, y la relación entre la idea de ruptura y provocación con la construcción de un nuevo arte. Lo más complicado para los alumnos, a priori, debería radicar en la conexión entre las esferas del arte la filosofía y la Historia. El asumir que el dadaísmo es un movimiento artístico que responde a una filosofía (el nihilismo) y pretende cambiar no solo el pensamiento sino la sociedad. Que, atacando a un determinado tipo de arte, está atacando a un determinado tipo de orden social.

Y, en última instancia, aunque la dimensión de Dadá **se debe relacionar también con otros aspectos** (propaganda bélica y totalitarismo), no se plantean éstos para la actividad, dado que en las sesiones que

se le pueden destinar y si se quiere trabajar bien las primeras dimensiones, no pueden abordarse. Por ello, la idea de propaganda bélica y totalitarismo, aparecen en el mapa mental, para poder comprender el concepto Dadá en un contexto, pero no se han podido tratar.

METODOLOGÍA: DISEÑO DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA PARA EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO Y DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LOGRADO

En un principio iba a diseñar mi experiencia para que durara dos días y abordase dos dimensiones del concepto Dadá, sin embargo, una vez empecé mi intervención en el aula vi necesario destinar, aunque fuera, parte de una tercera sesión para aclarar antes una primera dimensión que consideraba clave para entender el concepto, y que detallaré a continuación, por lo que terminé por destinar tres sesiones al proyecto de innovación.

A continuación, se procederá a explicar el diseño de esas tres sesiones en relación a la aplicación del método *Learning Cycle*.

DIMENSIÓN 1. VANGUARDIA

En la primera sesión abordé la dimensión de Vanguardia. La consideraba relevante para que los alumnos pudieran entender la idea de ruptura artística y el contexto artístico que es básico para que se entienda después el Dadaísmo como vanguardia y estilo artístico.

Diseñé la sesión para iniciar con una batería de imágenes en la que incluía algunas de las obras más relevantes de las distintas Vanguardias europeas del momento, y la idea era hacerles preguntas específicas mientras viésemos la batería, para crear un debate que me serviría para hacerme una idea de qué noción de arte tenían mis alumnos, cuáles eran sus prejuicios o sus ideas previas y de dónde podía partir para introducirles en una cuestión tan relevante como la dinámica del arte contemporáneo.

Por ello, con la batería de imágenes y la formulación de algunas preguntas como: **¿Qué os parece?, ¿Se parecen estas obras al Impresionismo?** —era el movimiento que habíamos visto en primera instancia, y yo se lo había presentado como algo rompedor que se había rebelado contra el arte de las Instituciones, y se había atrevido a ver que tras la invención de la fotografía ya no tenía sentido seguir representando la realidad de forma fidedigna y que, por consiguiente, la pintura debía buscar otros caminos y era libre para experimentar—, **¿En qué se diferencian de él?, ¿Las pondrías en el salón de tu casa?, ¿Qué crees que representan?, ¿Qué te llama la atención de ellas?, ¿Crees que esto es arte?, ¿Por qué?, ¿Por qué no?, ¿Debería estar en un Museo?, ¿Cuál es la función de un Museo?, ¿Podemos valorar esto del mismo modo que valoramos una obra Barroca?, ¿Por qué?**

Realizando estas preguntas y las que fueran surgiendo según las respuestas de mis alumnos en el debate planteaba tantear cuáles eran sus conocimientos y su predisposición hacia el arte contemporáneo, y tratar de transformar esos prejuicios en curiosidad y en una buena primera impresión sobre este arte para partir de allí después.

Una vez terminada esta primera fase con la que yo ya sabía con qué me enfrentaba y ellos se verían introducidos en la materia, mi intención era iniciar la explicación del término Vanguardia empleando una definición de la R.A.E. en la que se aludía al concepto militar del término.

Y hacerles la siguiente pregunta: **¿Por qué creéis que este término de origen militar se extrapolará al arte?** Y a partir de allí llegar a la idea de Innovación y Ruptura por medio de un segundo debate.

Después de esto me planteé analizar las características comunes de las Vanguardias comparando algunos ejemplos de obra y preguntándoles si se parecían entre ellas para que llegasen a la conclusión de que había muchas vanguardias diferentes, aunque todas estaban unidas por el espíritu de ruptura. Y hablarles un poco del contexto inicial del s. XX.

Programé contarles inmediatamente después que el s. XX se conoció como el siglo de las Grandes Guerras, situarles un poco cronológicamente y transmitirles, de alguna manera, que la percepción de la gente del momento fue que se encontraban en un mundo completamente nuevo, fruto del auge de las tecnologías y del impacto de la Primera Guerra Mundial después, además de la aceleración del ritmo de vida de la época. Y preguntarles **Cómo se podía relacionar eso con el arte de las Vanguardias**. Para que llegaran a la conclusión de que el arte es un reflejo de la Historia y de que si se transforma es porque la vida de las personas y el contexto en el que se mueven cambia. Que, de alguna manera, fueran capaces de relacionar el espíritu de ruptura con el sentimiento de la población del momento que, abrumada por todos los cambios y avances, y por la inestabilidad política y social que desembocó en las guerras mundiales, sacando a la luz lo peor del ser humano, con la idea de ruptura en el arte.

Después de hacer esta relación, se les preguntaría **¿Qué es la Vanguardia?**, para ver a qué grado de profundidad llegaba la reflexión de cada uno.

También planteé terminar la clase retomando la idea del arte contemporáneo y comparando lo que habíamos visto nosotros con los argumentos de un profesor de universidad estadounidense que en un tutorial de YouTube ejercía un alegado contra el arte contemporáneo y esgrimía otra serie de razones en su contra. Y poner después un pequeño corto motivacional que les sirviera para relacionar la idea de ruptura y rebeldía con su propia vida, y para reflexionar sobre la necesidad de cambiar. Pero esto ya sería fuera de la dimensión de Vanguardia. Nos serviría para entender mejor la clase posterior que era parte de la unidad didáctica y en la que se iban a tratar las principales vanguardias.

DIMENSIÓN 2. DADAÍSMO

Se planteó esta dimensión para iniciarla después de haber visto el concepto de Vanguardia. Y poder relacionarlos así ambos, partiendo de la idea de ruptura artística.

Lo que más me interesaba que comprendieran del Dadaísmo era que sus principales características y en general su talante artístico como vanguardia tiene gran proyección en el s. XX porque se encamina hacia la idea de ruptura social, de transformación, de cambio real, de compromiso con la sociedad y con el contexto histórico. Pero es imposible entender esta relación sin conocer previamente cuáles son y cómo operan los mecanismos artísticos del dadaísmo, por ello esta segunda dimensión la programé para que mis alumnos pudieran entender la idea de anti-arte como un arte que se rebela contra las instituciones porque éstas representan una forma caduca de opresión social política que la sociedad debe superar para transformarse y conseguir una vida mejor, que logre superar el vacío y la decepción que deja a su paso la Primera Guerra Mundial y la inestabilidad política internacional.

Diseñé esta sesión para empezar con una actividad puramente práctica: la creación de un poema Dadaísta a partir de un artículo de periódico recortado y metido en una bolsita, de la que cada alumno pudiera sacar un recorte que se pegaría en la pizarra según el orden en el que saliese. Para hacer esto proyectaría en la pizarra el extracto de manifiesto en el que Tristán Tzara explica cuál es el proceso y método de la creación de un poema dadaísta, y en el que, además, nos da pistas de lo que le importa que el “vulgo” comprenda su arte.

Después intentaría entablar una reflexión sobre el papel del azar en el Dadaísmo ¿Creéis que el azar juega un papel importante en la creación dadaísta?, ¿Por qué?

Después proyectaría una batería de imágenes con obras dadaístas —de los diferentes contextos del dadaísmo, no solo del Dadá de Zúrich, sino también del Dadá alemán, mucho más comprometido políticamente y algo posterior, y del Dadá neoyorkino—. Con forme viéramos las obras les haría preguntas, igual que trabajamos con las vanguardias, porque esto, desde mi punto de vista, permitiría ver qué impresiones les estaba generando lo que veíamos, además de transformar posibles prejuicios, y hacer más dinámica e interesante la clase. Las preguntas serían: ¿Se parecen estas obras al resto de las vanguardias?, ¿En qué se parecen?, ¿En qué se diferencian?, ¿Qué técnicas utilizan?, ¿Estas obras

demuestran algún respeto por lo que representan?, ¿Cuál creéis que fue su impacto en un espectador de la época?, ¿Denotan burla?, ¿De quién se burlan?, ¿Por qué?, ¿Hasta qué punto interviene en ellas en azar?

Después, y, una vez concretados algunos aspectos de forma muy general y rápida mientras se vieran las imágenes, pasaríamos a ahondar en las características artísticas de la plástica dadaísta. Y lo haríamos deduciéndolas de la interpretación de ejemplos concretos de obras.

En primer lugar planteé proyectar el Urinario y la rueda de Duchamp, y un collage de Hanna Höch. Y analizar qué técnicas utilizan. Introducir la cuestión del ready-made, el collage y el assamblage.

Después comparar el urinario de Duchamp con Impresión Sol Naciente y ver en qué había evolucionado. Para introducir la idea de ruptura de la vanguardia, también presente y exacerbada en Dadá. ¿Creéis que les gustaba el arte de las Instituciones?, ¿Intentaban cambiarlo?, ¿Cómo?

Y para responder al cómo, seguir conectando con las nuevas técnicas la idea de provocación, introduciéndola desde el visionado de una performance de Hugo Ball en el Cabaret Voltaire de Zúrich, que me serviría además para explicarles hasta dónde llegó la provocación de Dadá, y preguntar por qué creen que provocan, y a quién. Y comentar el nacimiento de otra técnica: la performance. Y relacionar con el arte de la burguesía, y las Instituciones. Con lo visto de la comparación con el Impresionismo —que en su momento les presenté como una enorme revolución y ahora se convertiría en un arte de masas, mercancía de la burguesía y marioneta de las instituciones como todo el arte oficial—.

A partir de la idea de la provocación introducida por la performance de Hugo Ball llegar a la idea de Anti-arte. Decirles que Dadá se constituyó como un anti-arte y preguntarles ¿Qué es un anti-arte? Y por medio del debate intentar que lleguen a la conclusión de que un anti arte es aquel que no pretende serlo y que intenta desbaratar los mecanismos del arte oficial. Llevándoles a la idea de que una forma de desbaratar el arte oficial es hacer un arte que no esté concebido para ser expuesto, y reírse del concepto del arte tradicional, y, por tanto, del público que lo ensalza y respalda.

Y por último, antes de realizar la pregunta final, introducir la idea del Compromiso social, a partir de un fotomontaje del Dadá alemán sobre Hitler en entreguerras. Decirles que el Dadaísmo se extendió más allá de los límites oficiales del movimiento y que podíamos encontrar Dadaísmo en entreguerras, y que esta obra se realizó cuando Hitler ya estaba en el poder en 1933. Para acabar preguntándoles: ¿Cómo presenta a Hitler esta obra?, ¿Creéis que la persona que realizó esta obra fue valiente?, ¿Estaba comprometida políticamente?

Concluir, después de todo, formulando la pregunta: ¿Qué es el Dadaísmo?

DIMENSIÓN 3. NIHILISMO

Programé esta dimensión en último lugar porque entendía que sería la más difícil de comprender para mis alumnos, ya que para entenderla por completo tenían que hacer un gran esfuerzo de relación.

La meta era que entendiesen el significado de la guerra, su impacto en la población y el dadaísmo como una respuesta al nihilismo. Que dieran una explicación a la provocación dadaísta más allá de la idea de derrocar el arte oficial. Que entendieran que el arte oficial representa una facción de la sociedad que es la que los ha llevado a la barbarie y que si Dadá está comprometido políticamente es porque entiende que derrocando el arte oficial acabará con una sociedad marchita y creará nuevos esquemas que sustituyan a los anteriores, que la Guerra había roto y habían dejado a la población envuelta en la desconfianza y traumatizada.

Para ello me propuse cambiar de forma abrupta de tema. Sin explicarles nada.

La idea era iniciar la sesión con la lectura del poema: Sombra de Guillaume Apollinaire. Y preguntar a mis alumnos ¿De qué habla este poema? Para llegar a la idea de que habla de la guerra y que lo hace con gran amargura.

Después proyectar dos vídeos. Uno en el que adolescentes, como ellos, leían cartas de jóvenes soldados que participaron y murieron en la Guerra, mientras se proyectaban imágenes relacionadas con la temática de cada carta. Los testimonios irían desde la vida en las trincheras, hasta la idea de que allí ya no quedaba fe en nada, y hechos puntuales como el partido de fútbol que se libró en las trincheras el día de Navidad entre alemanes e ingleses. Siguiendo a este vídeo proyectaría también un extracto de la película Senderos de Gloria, en el que un sargento recorre las trincheras en plano subjetivo —lo que aportaría a mis alumnos una sensación de mucho mayor realismo dado que la cámara te da una sensación similar a la de participar en primera persona de ese recorrido—, y se ve perfectamente las condiciones de vida de los soldados allí presentes, se siente su miedo y al final se ve cómo el sargento se encarama al borde de la trinchera y hace sonar su silbato, tras el cual se desata el baño de sangre al que tan solo unos pocos sobrevivirían. Decidí escoger este fragmento por el grado de realismo y de participación que da al espectador con el plano secuencia y el uso de la cámara. Además, se trata de un fragmento idóneo dado que no se distrae a los estudiantes con diálogo alguno, y la sensación de vivir esa situación se vuelve más verídica.

Por si acaso para esta parte de la clase no se lograra despertar la empatía de los alumnos, llevaría impresa una traducción de la letra de la canción *Paschendale* de Iron Maiden y les haría escuchar la misma a los alumnos, para que pudieran ver, además, hasta qué punto había calado el trauma de la Guerra para que todavía a finales del s. XX se le dedicasen canciones.

Después de esta experiencia inicial que perseguiría lograr que los alumnos empatizaran en cierta medida con cómo se sintieron todas esas personas, plantearía dos preguntas tipo test en las que marcaran cómo se sintieron todas estas personas y una tercera pregunta sería ¿Crees que odiaron la guerra?, ¿Por qué?

Después intentaría introducir la cuestión de la Guerra —esto es importante dado que ellos no habían visto antes el conflicto—, explicarles por qué estalló y preguntarles si fue una guerra justificada, justa, si tenía un propósito ineludible, si era realmente necesaria.

Y conectar la respuesta para llevarles a la idea de que si la población llegó a odiar la guerra fue porque no veían en ella un propósito real, que beneficiase a los ciudadanos, y consideraban que los gobiernos pudieron haber evitado llevarles a esa situación, que enfrentaba personas que compartían más cosas de las que las separaban, y que no entendían realmente por qué se mataban.

Para ilustrar esto proyectaría la frase de Nietzsche: “Lo que me preocupa no es que me hayas mentado, sino que, de ahora en adelante, ya no podré confiar en ti”. Y después hacer la pregunta ¿Creéis que los ciudadanos se sintieron defraudados por sus gobiernos?

Una vez llegados a este punto y después de haber logrado convencer a mis alumnos de que los ciudadanos no veían con buenos ojos la guerra, trabajaríamos con un extracto del siguiente manifiesto dadaísta: “Nadie puede escapar al destino, Nadie puede escapar a Dadá, tan solo Dadá puede hacerle a usted escapar al destino. Me debe usted 94.350 francos”. A partir de este manifiesto les formularía algunas preguntas: ¿Tiene Dadá un significado distinto al que hemos tratado hasta ahora?, ¿A qué puede aludir la frase “Nadie puede escapar a Dadá? Para que llegasen a la conclusión de que Dadá alude a un sentimiento trascendente, se utiliza como un sinónimo de vacío y decepción en esta frase, porque es aquello contra lo que lucha el movimiento.

Para aclarar esta cuestión, que es muy difícil de advertir, pasaríamos a tratar el texto de Jean Jaurés en el que habla de “La horrible pesadilla”. Planteé leerlo y explicarles quién fue Jaurés, para después situar a los alumnos ante un mapa de la división de Europa tras el estallido de la Primera Guerra Mundial. Y les preguntaría lo siguiente: ¿Están todos los países de que Jaurés nos habla en el

mismo bando? La idea era que vieran que Jaurés estaba llamando a toda una facción de la sociedad, independientemente de su procedencia, a poner fin a la guerra, porque eran estas personas quienes iban a librarla cuando se trataba de un conflicto inútil que solo respondía a intereses gubernamentales que no les afectaban de forma directa.

Para hacer más clara la idea de que la Primera Guerra Mundial fue algo inútil y que no trajo más que la ruina a las naciones, precipitándolas a la barbarie posterior, sería el momento de hacer leer a los alumnos un texto de Eric Hobsbawm en el que se analiza con posterioridad el fracaso de las naciones en la Primera Guerra Mundial y lo que ésta trajo tanto a los países vencedores como a los vencidos. Esta fuente se podría contraponer con un vídeo muy breve y explicativo sobre el Nihilismo y en concreto la idea del tránsito del Nihilismo pasivo al activo, para que los alumnos puedan relacionar que la guerra rompió todos los esquemas de la población, sumiendo a Europa en el vacío existencial y que el Dadaísmo, con sus acciones lo que pretende es superar ese vacío y convertirlo en nuevos esquemas y nuevos valores más justos y más conectados con la vida, que ya no es la misma. Las preguntas encaminadas a conseguir esa relación serían: ¿Podría la ruina de la guerra explicar el auge del Nihilismo en este periodo?, ¿Es el Nihilismo lo que Dadá busca superar? O ¿Cuál es el sentido de la provocación dadaísta?

Para acabar se proyectaría un fragmento de un texto de Alejandra Dino sobre el Dadaísmo, en el que se habla de la proyección del Dadaísmo después del dadaísmo, y se concluye en que todavía podemos hablar de dadaísmo en algunos sentidos.

A esta lectura le seguirían las preguntas: ¿Cuál es la meta del dadaísmo? Y ¿Sigue teniendo sentido hoy?

Para acabar la clase con dos breves y famosas reflexiones al hilo de las respuestas de los alumnos a las anteriores preguntas: “Aquellos que eran vistos bailando, eran considerados locos por quienes no podían escuchar la música” (Nietzsche). Y “Las mentiras de hoy son las verdades de mañana” (Duchamp). Estas dos frases y las respuestas a las anteriores cuestiones servirían a los alumnos como punto de partida para una última reflexión acerca del dadaísmo, de su meta y su papel en la sociedad, y hacer una proyección del espíritu dadaísta a la sociedad actual, que no dista tanto del momento histórico que estamos estudiando.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A. Desarrollo de la experiencia en el aula. Diario prácticum III. Cuaderno de observación y análisis.

Contexto previo

La experiencia se llevó a cabo en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús de Zaragoza, en la clase de 4º de E.S.O. D, que era el aula más problemática y menos numerosa (19 alumnos) del curso.

Durante el prácticum dispuse de 6 horas para dar la unidad didáctica e implementar mi experiencia de innovación. Puesto que el tema que se me encargó impartir fue El Arte Contemporáneo desde el Impresionismo hasta las Vanguardias, decidí que el concepto más adecuado para utilizar en la experiencia era el del Dadaísmo, que me servía para relacionar de forma directa con aspectos históricos y filosóficos que de otra manera mis alumnos no verían, y que posteriormente les podrían ser de utilidad para enfrentar la unidad didáctica de la Primera Guerra mundial que verían después de mi intervención.

De primeras contaba, por aviso, que el comportamiento del grupo podría dificultarme un poco las cosas pero de un encuentro casual con los alumnos —una hora que me tocó cubrir— conseguí introducirme

y su comportamiento durante mis clases fue ejemplar, sin problema alguno y, en general, con mucho mejores resultados de lo esperado.

El horario en el que impartía las clases posiblemente influyó en el comportamiento, ya que dos de los días dábamos clases a media mañana y uno a primera hora. Además de que los alumnos no tenían la presión de tener exámenes trimestrales después de mi unidad porque los realizaron antes, y posiblemente por ello no les obsesionaba la idea de aprobar y se mostraron más participativos e interactivos lo que benefició claramente a las actividades que había programado y a la implementación del proyecto de innovación.

Destiné a esta experiencia tres sesiones (aunque una solo de forma parcial). Y a lo largo de estas tres sesiones abordé las tres dimensiones del concepto Dadá, que me servía para concluir el tema de las vanguardias y enlazar con la Primera Guerra Mundial y el periodo de entreguerras, que eran las cuestiones que mis alumnos iban a tratar a continuación.

Estas tres sesiones fueron en las fechas que se detallarán a continuación, se llevaron a cabo según el diseño y la metodología programados, y voy a proceder a comentar las observaciones necesarias al respecto de cada una, así como a abordar un breve análisis del trabajo realizado en las mismas:

1ª Sesión: Dimensión 1. Vanguardia

Se inició el trabajo de la dimensión “Vanguardia” a partir del visionado de una batería de imágenes de obras de las vanguardias históricas. Durante el visionado las reacciones de los alumnos fueron bastante variopintas, aunque, en general, se mostraron bastante sorprendidos ya que lo que habíamos visto en la clase anterior (postimpresionismo), nada tenía que ver con las vanguardias. Aproveché el desconcierto para hacer algunas preguntas bastante subjetivas: ¿Qué os parece este cuadro? —pregunté con *Las Señoritas de Avignon* en pantalla—, tres o cuatro personas se lanzaron a responder a la vez y concluyeron que era muy diferente a lo que habían visto hasta el momento. Pregunté si sabían de qué autor era y todos asintieron, e incluso algunos se rieron y concluyeron en que era Picasso. Me sorprendió gratamente saber que conocían a Picasso, y, en mi opinión, ello implicaba que tenían a Picasso como uno de los autores más importantes de la Historia (a la altura de Da Vinci o Miguel Ángel), eso me dio pie a llevar bastante más allá este debate porque los vi muy interesados y dispuestos a deshacerse de prejuicios.

Seguí pasando las diapositivas, llegamos a *Dinamismo de un automóvil*, de Russolo, y les pregunté ¿Veis algo aquí? Sus caras denotaron extrañeza y algunos incluso se rieron, una de las chicas que se reía y se mostró sorprendida me dijo que ella veía un coche. Y le dije que, en efecto, la obra se llamaba dinamismo de un automóvil. Y entre ellos empezaron a debatir sobre si lo veían, e incluso a decirse dónde estaba escondido el coche. Atribuyo este interés a que no suelen realizar ejercicios tan participativos y abiertos en clase. Además, para mayor interés, las personas que más hablaron durante el ejercicio —unos 6, cuatro chicas y dos chicos— no eran de las personas que más acostumbraban a participar en la clase de acuerdo con lo que yo había visto durante la observación docente. Por el contrario, algunas de las personas que sí que participaban con frecuencia en las clases normales se mostraron más reacias a realizar esta actividad, quizás porque este tipo de ejercicios no es a lo que están acostumbrados y se sale de su zona de confort, obligándoles a poner algo más de sí que el estudio.

A esta obra le siguió *El arco Rojo* de Kandinsky, repetí la pregunta ¿Podéis ver algo aquí?, cerca de la mitad de la clase me miró sorprendida y negó con rotundidad. Les aclaré que era normal que este cuadro no se proponía que viesan nada en él porque era abstracción y se encaminaba a despertar a través de la vista otras emociones, que su finalidad era diferente. Algunos hasta respiraron aliviados. Les pregunté si se parecía en algo al impresionismo y después de una leve carcajada hubo una negación rotunda por parte de toda la clase. ¿En qué es diferente? Una alumna me dijo que no mostraba el mundo real, que tenía otra intención.

Continuamos avanzando y les mostré el monumento de la Tercera Internacional de Tatlin, un cuadro de Juan Gris, Mondrian, y la Rueda de Duchamp. Conforme avanzaba les pregunté, ¿Creéis que esto es arte? Empezaron a hablar entre ellos, claramente debatiendo sobre lo que yo comentaba y señalando el cuadro. Y de repente me empezaron a contestar. Hubo cuatro respuestas en voz alta, las cuatro me dijeron que sí, y una alumna me dijo que sí que podía ser arte porque lo había hecho un artista. Y yo le pregunté, ¿Entonces crees que esto no puede hacerlo cualquiera? Hubo un sentimiento generalizado de la mitad de la clase, la otra mitad seguía debatiendo. Otra chica me dijo que claro que no lo podía hacer cualquiera y que, aunque no fueran las técnicas tradicionales era difícil de hacer. Entonces les dije, “Pensáis que es arte es difícil de hacer y no podría hacerlo cualquiera”. Y algunos asintieron. Y ¿Pensáis que merece estar en un museo? Hubo un murmullo y la misma chica que me había respondido al principio me dijo que sí, porque seguro que había gente que querría estudiarlo, y que esas obras eran parte de la historia. Y yo volví al tema del arte ¿Pero por qué es arte? Se rieron y las cinco o seis personas que más estaban hablando concluyeron en que sí porque lo había realizado un artista. Y les dije ¿Y si yo pinto una servilleta?, ¿Eso es arte? Todos se rieron y se quedaron después bastante pensativos, probablemente porque tenían una respuesta en mente, pero no sabían cómo argumentarla o se acababa de desbaratar y tenían que pensar algo distinto. No supieron que contestar. ¿Y estas obras son mejores o peores que el Barroco o el Impresionismo? De las respuestas hubo tres o cuatro y cada una fue distinta, desde la idea de que eran diferentes y no se podía hablar de mejor o peor, hasta la idea de que el Impresionismo por lo menos se entendía. Dirigiéndome al chico que me había respondido esto último le pregunté ¿Crees que deberíamos juzgar con los mismos estándares un cuadro barroco que una obra de arte contemporáneo? No supo responder y repetí la pregunta en general. Una alumna me dijo que no “porque son diferentes y buscan cosas diferentes”. Yo asentí y les dije “Quiero que os quedéis con que buscan cosas diferentes”.

Explicué que todas estas obras formaban parte de las vanguardias, y que ahora íbamos a descubrir qué era la Vanguardia.

Después proyecté en la pizarra la definición del término Vanguardia en la R.A.E.;

“Minoría que extrema las tendencias ideológicas, políticas, literarias, artísticas, etc., de un grupo o movimiento más numeroso, o que anticipa las que después irán ganando adeptos”.

Mi pregunta después fue: ¿Cómo explicáis que este término se aplique a las obras que acabamos de ver y a los movimientos que las llevan a cabo?

Hubo un silencio y un chico, con algo de desgana quizás porque la respuesta era bastante obvia, me dijo que se podían llamar así porque fueron las que rompieron con lo que se hacía hasta entonces. Llegó a la idea de ruptura.

Continué proyectándoles otra definición del término, más relacionada con el ámbito militar.

La leímos entre todos y traté de que analizando el origen etimológico del término pudieran extraer que la vanguardia se había extrapolado a las artes por la idea de la lucha (artística en este caso) y por la idea de abrir un nuevo camino. Conquistar algo nuevo para el arte. Dado el asentimiento general pareció quedar muy claro.

Después de esto les dije que antes de meternos a comprender cómo era la Vanguardia artística convenía saber qué pasaba en el contexto en que nos movíamos. Los situé en las primeras décadas del s. XX. Les dije que tenía entendido que habían terminado de ver el s. XIX, y les pregunté qué podía estar pasando a principios del s. XX que fuera residuo del s. XIX. Un alumno, el mismo que me había respondido a la pregunta sobre el origen del término vanguardia, me respondió que el colonialismo y el reparto del mundo y otro me habló de la revolución rusa.

Les pregunté si era un contexto estable o por el contrario era convulso. La mitad de la clase me dijo que era estable y la otra mitad que era convulso. Di la razón al contexto convulso y les dije que les iba a explicar un par de cosas sobre ese contexto.

Les hablé del gran siglo XIX y el s. XX que se suele decir que inició en 1914 porque después de la guerra (aunque, en verdad antes ya estaban las bases) surgió un “Mundo Nuevo”. Y analizamos algunas cuestiones como la innovación tecnológica (les hablé de inventos de la época) y de cambios sociales hasta en la forma de ocio —hablé hasta del surgimiento del fútbol, y no pareció interesarles en absoluto, lo que atribuyo a que esta parte fue menos participativa y les estaba gustando más la metodología activa—. Concluí preguntando: ¿Qué efecto pudo tener todo esto en la mentalidad de la época?, ¿Creéis que estas personas tuvieron la sensación de vivir en un mundo nuevo?, no hubo muchas respuestas, un par de personas dijeron que sí, que tuvieron que notar los cambios. Pero en general no hubo un gran interés al respecto.

Puesto que no mostraban mucho interés en estas cuestiones y tendríamos la oportunidad de profundizar en ellas de otra manera retorné a la cuestión del arte y les pregunté: ¿Cómo pudo influir todo esto en el arte?, ¿Puede explicar el surgimiento de las Vanguardias? Hubo un asentimiento generalizado, y la misma chica que había empezado contestando antes durante el debate me dijo que pensaba que sí porque los movimientos artísticos se deben a un contexto. Y los demás compañeros secundaron la respuesta.

Después les pregunté: ¿Qué puede ser entonces la Vanguardia? Hablaron de un movimiento rupturista de la época, las tres o cuatro personas que contestaron. Puntalicé ¿Uno o varios? No supieron qué contestar y les dije que eran varios movimientos diferentes, pero con algunas características en común y que por eso se los denominaba vanguardias. Para esta parte de la clase ya no demostraban tanto interés como al principio, puede que porque era primera hora y para este momento ya nos habían interrumpido dos veces los de segundo de bachillerato que estaban vendiendo camisetas para el viaje de estudios —a este respecto se me fueron diez minutos y la atención de la clase—.

Les pregunté: ¿Qué pueden tener en común estos movimientos de vanguardia? Una persona me contestó que la idea de innovar, y usar colores vivos, y armonías de contraste. Probablemente dijo lo de los colores y armonías porque en la clase anterior habíamos tratado del Postimpresionismo y habíamos hecho hincapié en algunos de los rasgos formales del mismo y en que luego serían importantes para algunos movimientos artísticos, sin especificar más allá. Convine que la idea de innovar se concretaba en el espíritu rupturista. Y todos asintieron. “¿Creéis que tienen más cosas en común?, Pensad en las imágenes que hemos visto antes”. Una alumna me respondió que eran muy diferentes unas de otras y que no veía más cosas en común y la mitad de la clase la respaldó. ¿No puede ser eso algo en común? Entonces todos se callaron y me miraron confusos. Les dije que pensaran que estábamos hablando de movimientos que se basan en la ruptura, pero buscan eso de formas diferentes. Y que si creían que la búsqueda de una plástica propia podía ser algo en común. Muchos (cerca de tres cuartas partes de la clase) asintieron, incluso hubo alguna respuesta bastante expresiva y risas.

Les dije que íbamos a ver algunas de las características que eran comunes a las vanguardias. Y empezamos con la idea del manifiesto. proyecté la portada del manifiesto futurista y pregunté ¿Qué creéis que puede ser un manifiesto? Nadie respondió, se miraban entre ellos en busca de respuestas, pero no se atrevieron. Para este momento me quedaban 20 minutos de clase y me habían interrumpido los de segundo otra vez. Intenté ponerles un audio de Marinetti declamando el manifiesto futurista pero no me funcionó internet y tuve que improvisar. Les dije que los manifiestos eran escritos que hacían los miembros de las vanguardias y les pregunté qué podían poner en ellos. No me supieron contestar. Al final les di pistas y sacaron que podían redactarlos para explicar cómo hacían su arte, una persona me lo explicó con esas palabras.

Como no me quedaba tiempo pasé a la siguiente característica: la negación del modelo tradicional. Les proyecté nuevamente *las señoritas de Avignon*. Y les pregunté una vez más si esa obra era muy

diferente del Impresionismo. Dijeron que sí, ¿Entonces es muy diferente del modelo tradicional?, no supieron qué contestar, probablemente porque yo les había explicado en su momento que el Impresionismo era una gran ruptura artística con el modelo académico. En ese momento les expliqué: “Y si os digo que en este momento el Impresionismo ya era un arte aceptado por las instituciones... ¿Tiene sentido que el cubismo, que es como llamamos a esta vanguardia, intente diferenciarse del Impresionismo y lo considere arte académico?” Hubo un asentimiento generalizado. Ya no respondían como antes, de lo que deduzco que a esas alturas de la clase y después de tantas interrupciones ya no querían pensar más. ¿Creéis que la idea de rebelarse contra el arte de las instituciones y construir un nuevo arte, de la forma que sea, puede ser otra característica común a las vanguardias? De nuevo asintieron y anotamos la idea en la pizarra.

Después proyecté un fotomontaje, un collage, un assamblage y un ready made. Y les pregunté si habían visto estos lenguajes antes en el arte que habíamos tratado. Y si creían que esa forma de crear se parecía mucho a la imperante en las instituciones. Negaron y les pregunté si eso podía ser otra característica. Y una alumna que ya había respondido a algunas cuestiones antes me dijo que sí, que podía decirse que buscaban crear nuevos lenguajes. Todos asintieron y lo anotamos en la pizarra.

Después proyecté una fotografía de una actuación en el cabaret Voltaire, testimonio de una performance. Y les pregunté si este tipo de arte se centraba más en la técnica o en el concepto, en lo que intentaba transmitir. La mitad de la clase aproximadamente dijo que, en la técnica, aunque se mostraron confusos, y de la otra mitad hubo cuatro o cinco personas que dijeron que en el concepto. Les pregunté a los del concepto que por qué, me dijeron que, porque la intención había cambiado, pero no me supieron explicar más allá. Yo aclaré que se centraban más en el concepto porque la técnica era más experimental y se encaminaba a conseguir una reacción en el público, un compromiso. Concluimos entre todos que la idea de iniciar el arte conceptual también era algo común a las vanguardias.

Proyecté después una obra abstracta de Kandinsky y les pregunté si representaba la realidad. Todos negaron rápidamente, y algunos rieron. ¿Entonces, es posible que la vanguardia conquiste la autonomía del arte entendiendo que éste se puede desvincular completamente de la realidad?, ¿Consiguen ir un paso más allá que el Impresionismo? Todos asintieron, pero nadie respondió nada. Lo atribuyo a que a esas alturas de la clase estaban ya agotados.

Para concluir les dije que las vanguardias tenían un largo recorrido posterior en la historia del arte, condicionando la aparición del arte contemporáneo y que si aprendíamos a leerlas y entenderlas podían ser una buena fuente para comprender la Historia.

Y concluimos la sesión respondiendo a la pregunta ¿Qué son las Vanguardias y qué las caracteriza a nivel artístico? Me pasé por las mesas por si acaso había dudas, pero para este momento ya estaban bastante distraídos y solo les importaba responder rápido a la pregunta y que acabase la clase. Así que las respuestas no estuvieron a la altura de lo que esperaba, ni de las reflexiones orales del debate inicial.

2ª Sesión: Dimensión 2. Dadaísmo

Las dos sesiones restantes se llevaron a cabo después de las vacaciones de Semana Santa, y además en el mismo día porque se me cedió una hora con la que no contaba. Esto resultó muy beneficioso ya que los alumnos tenían muy reciente la dimensión vista en la primera hora y luego los resultados de la última hora fueron bastante positivos dentro de la dificultad que entrañaba esta dimensión.

Antes de iniciar esta clase hablé con mis alumnos y les expuse que era muy importante que mostraran interés, participasen y respondiesen lo mejor posible a las preguntas porque aquellas dos sesiones que faltaban les contarían para la nota, y no solo a ellos, sino también a mí. mostraron mucho interés en este aspecto, y, probablemente gracias a estas palabras hubo una diferencia de comportamiento increíble entre esta segunda sesión del concepto y la primera, que se mantuvo también durante la tercera que fue aún mejor.

Comencé la dimensión de Dadaísmo de una forma muy práctica e ilustrativa. Leímos las instrucciones de Tristán Tzara para elaborar un poema dadaísta, y las seguimos al pie de la letra. Les llevé una bolsa con recortes de papel de periódico, y les hice extraer a cada uno un papel y leerlo en voz alta para copiarlo en la pizarra, construyendo así, entre todos, un poema que paradójicamente terminó por parecer una parodia de la política zaragozana. Se mostraron incrédulos en un principio, ya que yo no les había explicado nada de lo que íbamos a hacer ese día, ni de qué íbamos a tratar en esa sesión, y, según creo, nunca habían hecho algo parecido. Y luego rompieron a reír cuando entre todos leímos el poema que habíamos compuesto. Aunque seguía sin tener sentido y pude ver que entre ellos se miraban con incredulidad.

Concluida esta actividad les dije que lo que acabábamos de hacer, siguiendo las instrucciones de “un tal Tristán Tzara” que había proyectado en la pizarra, era un poema dadaísta. Y que el dadaísmo era una vanguardia. Y todos respiraron aliviados, probablemente porque al fin vieron algo de sentido en lo que estaban haciendo.

Después, procedí a proyectar en la pizarra una batería de obras dadaístas, repitiendo en parte la forma en la que había iniciado la clase de la vanguardia y en un debate partiendo de la pregunta ¿Crees que el azar juega un papel importante en la creación dadaísta? Entablamos un debate.

En el inicio del debate todos rompieron a reír y una persona, de las que me había participado más en la clase anterior, me dijo rápidamente que era muy importante, todos le dieron la razón. Les pregunté si podían verlo en alguna de las obras que estábamos viendo. Hubo un silencio. Proyecté el urinario de Duchamp ¿Qué técnica es esto? Una chica me respondió con timidez que si era escultura, le dije que más o menos, y que si se acordaban del *ready-made*. Algunos (unos diez) cabecearon. Les dije que era un ready made y que cómo se escogían esos objetos, y una chica se rio y me preguntó “Al azar, ¿No?” yo asentí, me sorprendió que les resultase algo tan obvio, y quizás fuera por lo mucho que insistí en la idea del azar, dado que temía que no se entendiera. Una vez vimos claro que los dadaístas recurren al azar como técnica en sus creaciones, les pregunté si esas obras eran respetuosas o burlescas, y que qué clase de impacto pudieron generar en la población en su momento.

Todos concluyeron en que no eran para nada respetuosas, y que posiblemente el azar tenía algo de burla en este caso, y gran parte de la clase asintió, en mi opinión porque habían logrado relacionar la idea del azar con la burla. ¿De quién se burlaban? Pregunté. Hubo un silencio generalizado. Hasta que una chica me dijo “Pues de la gente que veía esas obras”. ¿Y qué gente veía esas obras? En ese momento intenté sacarles cuál era la clase dominante en la época y para qué se empleaba el arte en ese momento. Entre todos, y con muchas pistas, llegamos a la conclusión de que el arte tenía una función claramente decorativa y económica en este momento y que las personas más adineradas apoyaban un arte más clásico. Por lo tanto, esa burla iba para un sector concreto de la sociedad, que era el que pagaba por el arte. ¿Creéis que a los dadaístas les importaba que su arte fuera reconocido? La respuesta fue claramente que no. Aunque hubo alguna persona que estaba más perdida y me dijo que sí, que buscaba ser trascendente, y rápidamente intenté reconducir esa idea con lo que acabábamos de hablar.

Después proyecté algunas obras más, entre ellas un collage de Hitler de Heartfields, ¿Hasta qué punto llega burla de Dadá? Pregunté mientras lo veíamos. Les expliqué en qué momento se realizó esa obra, y les pregunté: ¿Creéis que este artista estaba comprometido con la sociedad?, ¿Creéis es respetuoso representando a Hitler o se burla de él?, ¿Qué consecuencias podía tener representar a Hitler de esta manera? Hubo un murmullo general en la clase. Dos o tres alumnos se lanzaron a responder a la vez y dijeron que sí que había compromiso en esta obra, y una de ellas dijo que claramente se burlaba de él, que era como una marioneta, y que el artista fue valiente haciendo lo que hizo. Lo que me interesa es que el resto de la clase, aunque no participase directamente se mostraba bastante interesado en el tema, en cuanto vieron la figura de Hitler proyectada en pantalla todos atendieron de forma sistemática, y la idea del compromiso del arte con la sociedad, a mis ojos, quedó bastante clara. Si esta fase tuvo tan buena acogida probablemente es porque se trata de un tema que todos conocen, pero nunca han visto

en profundidad, y les suscita gran curiosidad, al menos, entiendo que es así porque a mí a su edad me sucedía.

Cuando terminamos de ver las obras y estas cuestiones quedaron resueltas les pregunté; ¿Qué es Dadá? Y les dije, vamos a intentar responderlo en lo que queda de clase.

Proyecté en la pizarra dos definiciones:

Declaro que Tristán Tzara encontró la palabra «dadá» el 8 de febrero de 1916 a las seis de la tarde. [...] Estoy convencido de que esta palabra no tiene ninguna importancia y que solo los imbéciles pueden interesarse por los datos. Lo que a nosotros nos interesaba es el espíritu dadaísta, y todos nosotros éramos dadaístas antes de la existencia del Dadaísmo.

Hans Arp

Dadá no significa nada. Si alguien lo considera inútil, si alguien no quiere perder su tiempo con una palabra que no significa nada [...] Por los periódicos sabemos que los negros kru llaman dadá al rabo de la vaca sagrada. El cubo y la madre en cierta comarca de Italia reciben el nombre de dadá. Un caballo de madera en francés, la nodriza, la doble afirmación en ruso y en rumano: dadá.

Tristán Tzara

Después les pregunté si eran definiciones muy concienzudas, o por el contrario tenía en ellas alguna importancia la escritura azarosa, y que ¿Cuál podía ser la función del azar?

Todos me dijeron que eran claramente azarosas. Y un par de alumnos se extendieron un poco y me dijeron uno de ellos que no parecía que les importase mucho que se entendiese algo de lo que predicaban, y otro respondió a la pregunta, diciendo que el azar podía ser una forma de molestar a la gente que leyese eso.

Aproveché para relacionar ese comentario con la idea de la provocación. ¿Creéis entonces que es algo provocador? Todos asintieron, sin ninguna duda. Y me sorprendió que pese a llevar ya un rato de clase se mostraban todavía muy atentos e interesados, lo que quizás se deba al comentario que hice al inicio de la sesión, o a que era un tema más concreto y comprometido de alguna manera, que la idea de provocación podía tocarles de forma personal.

Aproveché este momento para explicarles que Dadá era una vanguardia y que surgió en Zúrich en 1916, y les pregunté si sabían en qué bando había luchado Suiza en la guerra. Otro de los chicos me dijo que había sido neutral. Y hubo varias personas que se sorprendieron. Les dije que si veían sentido en que movimientos como el dadaísmo hubieran surgido allí en este momento. el mismo chico me apuntó que sí porque allí no había guerra y podían dedicarse a otras cosas.

Yo les dije que siempre considerasen que el arte iba más allá del arte, que tenía detrás una forma de pensar y de ver las cosas, y que el dadaísmo era también una filosofía, en respuesta a una situación que se vivía en la época. Esto pareció interesarles especialmente, puede que porque al no haber visto nunca filosofía es una cuestión que les atrae, que se acerca a la clase de preguntas que ellos se formulan.

Les hice un ejercicio en el que leíamos algunas características falsas y otras verdaderas del dadaísmo y teníamos que marcar e intentar explicar por qué cada una era o no una característica del dadaísmo. Casi todos acertaron prácticamente la totalidad de las características de forma intuitiva después de lo que habíamos visto. Quizás porque el tema despertó su atención de una forma especial.

Después fuimos una por una ejemplificándolas y analizándolas. En primer lugar, nos detuvimos en la idea de incoherencia: proyecté el texto de Dadá que afirma;

(...) Dadá está en contra del futuro. Dadá está muerto. Dadá es idiota. Viva Dadá. Dadá no es una escuela literaria, aúlla.

Lo comentamos entre todos a la pregunta de ¿Por qué Dadá es incoherente? Y si lo es a propósito. Todos coincidieron en que era algo buscado, pero pocos supieron decir por qué esa incoherencia. El chico que había contestado antes habló y comentó que podía ser incoherente como una manera de burlarse, de asumir que nada les importaba.

Pasamos después a analizar la idea de automatismo en relación al azar y la incoherencia. Y lo hicimos a partir del siguiente extracto:

Parece ser que existe eso: más lógico, muy lógico, demasiado lógico, menos lógico, poco lógico, verdaderamente lógico, bastante lógico.

Pues entonces saquen las consecuencias.

—Ya:

Ahora llamen en la memoria al ser que más aman.

— ¿Ya?

Díganme el número yo les diré la lotería.

Les pregunté si creían que los dadaístas habían meditado mucho para escribir este texto, y me respondieron de forma unánime que no, y que usaron el azar. Me sorprendió mucho que lo vieran bastante claro. Les pregunté si el automatismo podía ser un mecanismo para conseguir esa burla y esa incoherencia que eran básicas para el dadaísmo y la respuesta fue afirmativa.

Después nos fuimos a analizar la idea de Provocador y rebelde. Para ello proyecté un fragmento de una performance de Hugo Ball en el cabaret Voltaire. Las reacciones de los alumnos sobrepasaron el impacto que yo esperaba. La mayoría se debatían entre la risa, la incredulidad y la sorpresa. No habían visto nunca nada semejante. Una vez terminó les pregunté ¿Cómo creéis que pudo sentirse la gente que fue a ver esta actuación y esperaba encontrar una obra de teatro tradicional? Hubo varias respuestas; indignada, sorprendida, impresionada, enfadada. En cualquier caso, a nadie le dejó indiferente, seguramente porque nunca habían visto nada igual y ver que aquello podía ser una forma de arte los dejó sin palabras. Creo que además de cumplir su función, el vídeo logró crear en ellos un impacto y la curiosidad de ¿Por qué hacían esto? Les pregunté a quién creían que podían intentar provocar con esto. Me dijeron que, al público, contestaron unas tres personas y el resto asintieron. ¿Creéis que esto intenta diferenciarse del arte de las instituciones, que lo desafía? Se limitaron a contestar que sí, y una persona me respondió que sí porque buscaban hacer algo completamente diferente.

¿Creéis que la provocación es un arma para cambiar las cosas? Fue mi siguiente pregunta. Me dijeron que sí, y dos personas afirmaron que además era efectivo porque cumplía su cometido. Aproveché el vídeo también para introducirles en que el dadaísmo desarrolló nuevas técnicas como la performance, el ready-made o el fotomontaje.

Les dije que precisamente por esa provocación el dadaísmo se erigía como un anti-arte. Les pregunté si sabían lo que era un anti-arte. Una persona me dijo que sí podía ser un arte que no quería serlo, le dije que sí, pero que iba más allá. Que pensara en por qué no quería serlo. Y cómo decidía no serlo. ¿Creéis que estas obras están hechas para estar en un museo (aunque ahora lo estén)? Hubo duda, pero al final cerca de la mitad de la clase se pronunció y dijo que no. ¿Por qué? Nadie me supo responder y les pregunté si se podía meter una performance en un museo.

Todos se rieron, probablemente porque la pregunta resultaba incluso absurda.

Entonces, si su finalidad no es ser un arte, tienen que tener otra finalidad, les dije. ¿Cuál pudo ser? Dos personas comentaron que cambiar el arte. Superar el arte oficial, dijo otra persona. Y aproveché esas ideas para concluir en que querían acabar con todo el arte anterior para construir un arte nuevo que realmente representase a una sociedad que era completamente diferente de la anterior. Y lo

relacionamos con la idea de compromiso social. volvimos a proyectar la caricatura de Hitler del Dadá alemán y les dije que ese compromiso también era un compromiso antibelicista y que no era casual que Dadá surgiera en territorio neutral.

Concluimos respondiendo por escrito a la pregunta: ¿Qué es el Dadaísmo?

3ª Sesión: Dimensión 3. Nihilismo

El mismo día que habíamos tenido la sesión del dadaísmo concluimos unas horas más tarde con la última sesión del ciclo de aprendizaje, que fue la destinada al concepto de nihilismo y a la proyección filosófica y social del término Dadá. Y atribuyo su éxito precisamente a esto, porque probablemente al tener tan reciente la información que habíamos tratado del Dadaísmo, les fue más fácil conectar estos dos conceptos.

Puesto que quería crear un impacto profundo en ellos, opté por iniciar con algo que pudiera llamar su atención, algo solemne y que suponía un cambio abrupto del tema, del arte a algo que, en el fondo, está más cerca e constituirse como un ejercicio de empatía.

Iniciamos con la lectura del poema *Sombra* de Guillaume Apollinaire. No les interesó demasiado porque la poesía no parecía gustarles, y no la terminaban de entender. Supieron ver que hablaba sobre la guerra, pero no llegaron al tono ni a una interpretación más allá de esta idea. Posiblemente porque no tienen los mecanismos históricos ni literarios para extraer esa información. Por otra parte, estaban confusos porque lo habíamos dejado apenas unas horas antes en el Dadaísmo y el arte y ahora estábamos hablando de la guerra.

¿Creéis que el autor de esta poesía está afectado por la guerra?, ¿Son positivos o negativos sus sentimientos hacia el conflicto?, ¿De qué conflicto nos está hablando? Les pregunté. Se armó un debate en el que participó un tercio de la clase y el resto secundó los resultados. Se dijo que el autor estaba afectado por la guerra, y que tenía un trauma, que igual podía ser porque la había vivido, y que nos hablaba de la primera guerra mundial. Probablemente prestaron gran atención porque es un tema especialmente sensible que mueve sus sentimientos.

Aun así, al principio no estaban especialmente metidos, pero después de las siguientes experiencias todo cambió y conseguí crear un impacto impresionante en ellos.

Una vez llegaron a esa reflexión, proyecté dos vídeos que me servían bien para construir la atmósfera y recrear la forma en que pudieron pensar todas las personas que se enfrentaron a este contexto bélico. Un vídeo en el que algunos alumnos de la edad de mis chicos leían cartas reales que enviaban soldados jóvenes desde el frente y narraban distintas peripecias de la guerra, sentimientos como el miedo, y describían cómo se vivía en las trincheras, acompañado de imágenes muy bien escogidas y bastante impactantes sobre este contexto. Y después proyecté un fragmento de la película *Senderos de Gloria*, en el que se ve como el oficial avanza en un plano subjetivo entre los soldados hacinados en las trincheras hasta que llega a una maltrecha escalera, se coloca el silbato en la boca y da la señal de salida, una mísera acción que separa a miles de soldados de la muerte. Y cómo después esos soldados se afanan en correr hacia la trinchera contraria para iniciar el combate cuerpo a cuerpo al que muy pocos llegarán.

Cuando terminó la proyección les expliqué que gran parte de los soldados que lucharon en la guerra no tenían muchos años más que ellos, y que recibían un adiestramiento meramente orientativo que no les ayudaba a sobrevivir. Que de los miles de soldados que habían visto salir de la trinchera corriendo a la desesperada, tan solo una decena o veintena llegaría a la trinchera contraria, y de ellos menos aún se salvarían.

Mis alumnos se vieron muy afectados por esta experiencia. Se hizo un silencio sepulcral en la clase, que yo atribuyo a que las imágenes funcionaron como esperaba, y además el hecho de llevarlo a la idea de los soldados jóvenes les marcó más profundamente porque sintieron que de haber vivido en otro

momento pudieron haber sido ellos o sus familias. Aun así, el resultado me sorprendió dado que eran la clase más difícil de cuarto y era complicado que de normal se tomaran algo en serio.

Aproveché ese silencio para que respondieran a un ejercicio en formato test, en que me tenían que señalar qué sentimientos habían experimentado al ver aquello, y cómo creían que se pudieron sentir esas personas, o las personas que las vieron partir y las esperaron hasta comprender, en la mayoría de los casos, que nunca regresarían a casa. Con sus respuestas llegaron concretar la idea que todos tenían en la cabeza sobre cómo pudo ser el sentimiento generalizado de estas personas.

Y les hice responder a la pregunta ¿Crees que estas personas odiaron la guerra?, ¿Por qué? Abrimos un debate con sus respuestas. Habló aproximadamente un tercio de la clase, que defendió la idea de que estas personas tuvieron que odiar la guerra por el trauma y la experiencia que vivieron. No entraron en razones políticas, solo en cómo se pudieron sentir y cómo se sintieron sus familias.

Para concretar más esta reflexión nos encomendamos a la lectura de dos extractos más de manifiestos dadaístas, esta vez, con una alusión claramente encubierta a la guerra y a la desconfianza social, con preguntas y respuestas mis alumnos, en su mayoría, aunque solo participaron dos o tres cuando había que responder a las preguntas, concluyeron en que Dadá se rebelaba contra la guerra y contra lo que había provocado en la población.

Una de las preguntas que se asoció a los manifiestos fue: ¿Crees que había algo en concreto de lo que desconfiar en Europa en este momento?

Un alumno contestó rápidamente que la Guerra, y los demás lo secundaron. Una alumna añadió que lo que la guerra había hecho a las personas. Y yo les pregunté ¿Y quién ha permitido la guerra? La respuesta general fue la confusión y el silencio. Y, de pronto, un chico me dijo que los gobiernos habían permitido la guerra. Yo les pregunté si creían que habría estado en su mano evitarla, y, esta vez, la respuesta fue un unánime sí.

Completamos esta idea con la lectura del discurso en Lyon del 23 de Julio de 1914 que dio Jean Jaurés, en el que llamaba a todos los hombres a unirse para alejar “la horrible pesadilla”, que mis alumnos rápidamente catalogaron como la guerra. Y su comparación con un mapa de Europa justo tras el estallido de la guerra en que se veían los dos bandos y sobre el que me supieron decir que los países de los que hablaba Jaurés estaban en bandos diferentes. Aproveché para explicarles que Jaurés fue asesinado muy poco tiempo después de este discurso por sus ideas antibelicistas.

Le siguió la proyección de un vídeo sobre el nihilismo (dos minutos), y acto seguido procedimos a la lectura de un texto de Eric J. Hobsbawm de Historia del s. XX, en el que se hablaba de lo innecesario de la guerra, que “arruinó tanto a vencedores como a vencidos. Precipitó a los países derrotados en la revolución y a los vencedores en la bancarrota y en el agotamiento material”. Tras reflexionar les pregunté si consideraban que la decepción y la ruina que trajo la guerra podía explicar el auge del nihilismo existencial en este momento, si creían que la rebeldía de Dadá perseguía superar el nihilismo pasivo a través de la provocación, y para qué. Respondieron por escrito a estas preguntas, y, en su mayoría, aunque breves, las respuestas denotaban que se habían quedado con la esencia y la idea de que el Dadaísmo busca superar ese nihilismo pasivo para transformar una sociedad que quedó traumatizada por una guerra que no se pudo detener. Sus reacciones fueron bastante sinceras a este respecto, porque, en mi opinión, comenzaban a entender por qué estaba destinando esta clase a la Guerra, y a encontrarle lógica a la idea del antibelicismo dadaísta. Y a conectarla con la provocación.

Fue sorprendente ver que, aunque muchos alumnos se quedaron en lo concreto o en lo reproductivo algunos, más de los que esperaba, llegaron a una respuesta madura que demostraba comprensión. Y también que en general a lo largo de la clase demostraron bastante unanimidad y participación, quizás porque el tema les interesaba y respondía lo que habíamos dejado sin ver en el Dadaísmo y quedaba más confuso.

Para concluir la clase, leímos un breve texto sobre el dadaísmo de Alexandra Dinu, que hablaba de la pervivencia del dadaísmo hoy en día, en la decepción, el desengaño y la rabia, el ruido, la incorrección y el inconformismo de la provocación de los jóvenes. El texto, puesto que tuvimos que leerlo rápido dado que, sino no quedaba tiempo para responder a las cuestiones finales. No pareció interesarles mucho, sin embargo, sí se quedaron con muchas de sus ideas.

Y concluimos con dos preguntas ¿Cuál pudo ser la meta del dadaísmo?, ¿Crees que el concepto Dadá, sigue teniendo sentido? (¿Por qué?). A las que respondieron por escrito y que me sirvieron para entablar un debate final en el que la mayoría de los alumnos (unos 15 de 19) defendió activamente la idea de que Dadá todavía tiene sentido, aunque ya no exista como arte, que tiene sentido porque es una lucha por mejorar, porque es inconformista y pretende superar las dificultades de la sociedad. Algunos, por otra parte, lo llevaron a lo más concreto, a la idea de que Dadá no podía existir porque “ya no había guerra”, o porque no tenía sentido, pero a través del debate parecieron quedar finalmente convencidos de que el Dadaísmo de alguna manera sí que tiene sentido porque su meta es conseguir un mundo más justo y superar los prejuicios y los esquemas marchitos e inmóviles de la sociedad. Aunque no les dejé cambiar sus respuestas a estas personas, en el debate, les pregunté; ¿Creéis que hoy, en España, ya no nos queda nada por lo que luchar? Su respuesta fue el silencio, y uno de los chicos, finalmente, asintió profundamente convencido.

En general, los resultados de esta última dimensión me sorprendieron sobremanera, porque, siguiendo el método mis alumnos habían sido capaces de llegar a conclusiones bastante coherentes y a una comprensión que, aun con importantes diferencias entre los distintos alumnos, tenía bastante profundidad. A parte de que la actividad pareció impactarles, participaron más de lo que yo esperaba, y esto posiblemente se debiera tanto al tema —que les podía tocar de forma personal dado que el Dadaísmo es la rebeldía canalizada para luchar contra la injusticia, y la adolescencia es el momento de la vida en que toda esa rebeldía se exagera y se exalta—, y a lo impactante de los medios escogidos para tratarlo.

B. Análisis de nivel y tipo de comprensión lograda por los estudiantes de acuerdo a la categorización de sus ideas.

En primer lugar, conviene apuntar que para desarrollar posteriormente la categorización se elaboraron las preguntas de la investigación y categorías hipotéticas previas³ que ayudaron durante el proceso de categorización y sirvieron para analizar las respuestas de los alumnos, dando lugar a los siguientes resultados que distaron bastante de lo que en este trabajo hipotético se había aventurado.

Utilizando las categorías hipotéticas previas y las preguntas de investigación que asocié a las mismas y se adjuntan a cada dimensión categorizada, se ha realizado la siguiente categorización:

DIMENSIÓN 1. VANGUARDIA

Las preguntas previas a la investigación que dan forma a esta categorización son;

¿Entienden la idea de que la vanguardia es, en realidad, un conjunto de movimientos que se diferencian estéticamente, pero comparten la idea de la ruptura con el arte anterior?

¿Comprenden la idea de cambio radical y abrupto respecto de todo lo anterior que se experimentó en la época, y a qué se debe?, ¿Son capaces de relacionar esa idea con los rasgos principales de la vanguardia y entender que esta es fruto de un contexto muy específico y que no habría sido posible sin los cambios que atravesó la sociedad en ese momento?

³ Categorías hipotéticas previas adjuntas en Anexo II.

De ellas se ha considerado que la meta de esta dimensión sería que los alumnos entendiesen la idea de vanguardia como ruptura, y que pudiesen conectar la idea de ruptura con el contexto artístico y el plano social. En función de eso encontramos la siguiente categorización.

CAT. 0. “Nulo”. En esta categoría se incluyen las respuestas de las que se deduce que los alumnos no han extraído información en relación a las cuestiones tratadas, no han prestado atención, se han perdido en algún momento importante del razonamiento y no logran extraer ninguna conclusión clara o, simplemente, no son apropiadas.

Ejemplos de esta categoría serían las siguientes afirmaciones: *“La vanguardia es un término militar aplicado a los primeros soldados que iban a la batalla. Por lo que las vanguardias son las primeras obras modernas de un nuevo movimiento artístico”*, *“Las vanguardias son estilos modernos que se basaban en hechos militares. Fueron varios movimientos que se crearon consecutivamente”*, o *“Las vanguardias son estilos modernos, movimientos artísticos que se basaban en hechos militares”*.

La mayoría de estas respuestas se enfoca en entender de modo literal que las vanguardias se relacionan con lo militar, porque no han llegado a extrapolar la definición del término militar vanguardia al concepto artístico. No han hecho la relación más básica y como resultado brindan respuestas que nada tienen que ver con lo que es el concepto en sí, sino que se han quedado en lo concreto de un ejemplo puesto en clase para explicar la idea de innovación de la vanguardia. Solo tres estudiantes se han quedado en esta categoría.

CAT. 1. “Ruptura”. Estos alumnos han entendido que la vanguardia es una ruptura artística. Que estos movimientos llevan a cabo un arte completamente diferente a todo cuanto se ha hecho antes, independientemente de si consideran que la vanguardia es un solo movimiento innovador o, por el contrario, que la integran varios movimientos.

Dentro de esta categoría encontramos, no obstante, respuestas bastante variadas y por ello se pueden hacer dos grandes subgrupos:

Subcategoría 1-A. “Ruptura como innovación, experimentación o algo Moderno”: ejemplos de la misma serían; *“La Vanguardia fue un movimiento artístico el cual se caracterizaba por ser moderno y por tratar hechos militares. Dentro del movimiento de vanguardia había diferentes tipos.”*, y desde la idea de innovación por Ej.; *“(La Vanguardia) Es un movimiento artístico del s. XX en la cual buscan la innovación por medio de diferentes contrastes. Por ejemplo, el cuadro del coche, sería un ejemplo de una de las diferentes vanguardias”*, o la idea de experimentación, como *“La Vanguardia son varios movimientos que se suceden a principios del s. XX y tienen cada uno un concepto y finalidad diferente (...) Las vanguardias buscan experimentar y son las que inician el camino hacia el arte conceptual (...).”*

Llama la atención que salvo los tres estudiantes cuyas respuestas no son objeto de estudio todas las respuestas alcanzan esta categoría, que, aunque básica, entiende la idea más básica de la ruptura artística que es la búsqueda de innovación y de experimentación.

Subcategoría 1-B. “Ruptura como superación del arte anterior”. Por ejemplo; *“La Vanguardia es un movimiento que es más moderno que los de su época. Son varios tipos de vanguardias que se han ido sucediendo en el tiempo, la duración de cada vanguardia ha sido corta. En común, tenían la utilización de colores vivos, contrastes entre colores, ruptura con el realismo y sus características del s. XX. (...)”* o *“La Vanguardia es el movimiento cultural a la época en la época no interesaba el Impresionismo y daban más importancia a otros movimientos. Una obra es lo que había un coche escondido en las profundidades de la pintura impresionista”*, *“Las Vanguardias son movimientos artísticos de inicios del s. XX que se proponen romper con lo anterior y eso les une, aunque son muy diferentes unos de otros. Buscan cambiar el sentido del arte”*.

De los 16 estudiantes que han llegado a la categoría 1, 11 respuestas se encontrarían en esta subcategoría, lo que implica que además de quedarse con la idea de ruptura han logrado asociarla con la búsqueda de superar el arte anterior, esto es, le ven un propósito.

CAT. 2. “Contexto artístico”. En esta categoría los alumnos relacionan la ruptura con los mecanismos que ésta emplea en el arte, además de introducir la idea de que la vanguardia como fenómeno alude a varios movimientos que tienen una diferenciación clara, aunque forman parte de este contexto y comparten algunas características de base. Estas respuestas denotan una comprensión algo más profunda del contexto artístico de la época y lo relacionan con la idea de ruptura, aunque de diferentes maneras.

Son muchos menos alumnos (7) los que han alcanzado esta categoría, y, además, dentro de la misma existen varios niveles que pueden generar subcategorías en función de cómo los alumnos entienden ese contexto artístico;

2-A. “La experimentación para transformar el arte”. Entienden la experimentación artística como rasgo distintivo de este contexto y lo relacionan con la idea de ruptura. Algunos ejemplos de respuestas consideradas en esta categoría son las siguientes: *“La Vanguardia son varios movimientos que se suceden a principios del s. XX y tienen cada uno un concepto y finalidad diferente. Para ello se realizan manifiestos donde cuenta sus objetivos y finalidades artísticas. Las vanguardias buscan experimentar y son las que inician el camino hacia el arte conceptual (...)”*, o *“Son unos movimientos artísticos que se dan en el s. XX debido a la influencia de los diversos avatares de dicho siglo, y la Primera Guerra Mundial. Algunas características comunes son: manifiestos, buscan experimentar, e inicial al arte conceptual”*.

2-B. “El cambio de finalidad y sentido del arte” Entienden que uno de los rasgos más representativos del contexto y directamente en relación con la ruptura es el cambio del sentido y el propósito del arte. Algunos ejemplos de respuestas consideradas en esta categoría son las siguientes: *“Las Vanguardias son movimientos artísticos de inicios del s. XX que se proponen romper con lo anterior y eso les une, aunque son muy diferentes unos de otros. Buscan cambiar el sentido del arte”*, o *“Las Vanguardias son una serie de movimientos de principios del s. XX que buscan romper con lo que se hacía anteriormente en el arte. El término era de uso militar, pero se usó en el arte. Cada una de las vanguardias era diferente, pero las unía el romper las reglas para crear algo diferente”*.

2-C. “El arte nuevo responde a nuevos ideales” Entienden que el arte representa unos ideales concretos y que como la mentalidad ha cambiado, se necesita un nuevo arte que encarne los nuevos ideales de una sociedad que ha cambiado. De todos los estudiantes con respuestas clasificables en esta categoría tan solo uno llegó a esta conclusión, dando la siguiente respuesta; *“Varios movimientos que surgen a principios del s. XX que querían romper las normas y el tipo de arte que estaba asimilado en la época (el impresionismo-arte didáctico). Estas rechazaban lo clásico, y buscaban expresar los sentimientos y preocupaciones de las personas. (...)”*.

CAT. 3. “Contexto Socio-político” Aquí las respuestas denotan una conexión más profunda, que parte de la idea de ruptura y el manejo del contexto artístico, e intenta explicarlo, de alguna manera, en el contexto social y político de la época, uniendo al contexto artístico cuestiones históricas o filosóficas. Aquí los estudiantes han buscado un porqué para ese contexto artístico y han conectado las dos características anteriores de forma intuitiva con la realidad de la época. Las respuestas que llegan a este grado de complejidad son tan solo las de dos estudiantes, y son las siguientes, dadas por los alumnos 15 y 19:

“Son unos movimientos artísticos que se dan en el s. XX debido a la influencia de los diversos avatares de dicho siglo, y la Primera Guerra Mundial. Algunas características comunes son: manifiestos,

buscan experimentar, e inicial al arte conceptual”, o “Varios movimientos que surgen a principios del s. XX que querían romper las normas y el tipo de arte que estaba asimilado en la época (el impresionismo-arte didáctico). Estas rechazaban lo clásico, y buscaban expresar los sentimientos y preocupaciones de las personas. (...)”.

De ellas la primera llega a relacionar de forma clara con el contexto histórico, y la segunda, pese a no tener una referencia explícita a la época, va un paso más allá porque relaciona el cambio artístico con la idea del compromiso social, esto es, entiende que un cambio en el terreno artístico se origina por un contexto, y que el arte intenta transformar la realidad.

ALUMNO	CAT. 0	CAT. 1		CAT. 2			CAT. 3
		1-A	1-B	2-A	2-B	2-C	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
TOTAL	3	12		7			2

CATEGORÍA	PROPORCIÓN/PORCENTAJE
CAT. 0	3/19 — 15,78 %
CAT. 1	12/19 — 63,2 %
CAT. 2	7/19 — 36,8 %
CAT. 3	2/19 — 10,5 %

“El dadaísmo surgió en Zúrich (1916) durante la 1ª Guerra Mundial. El dadaísmo es un movimiento de vanguardia, es antibelicista, es un movimiento internacional y organizado que utiliza materiales de desecho para crear sus obras. El dadaísmo busca nuevas técnicas y su técnica de creación básica es el azar”, o “El dadaísmo es un movimiento de vanguardia, es antibelicista y en el que se utilizan materiales de desecho una de sus características más importante es el azar y que se rebela contra el arte, la sociedad y las guerras. Es un anti arte”.

Ejemplifican bastante bien la idea de que son respuestas bastante reproductivas, en ellas los alumnos enumeran sin explicar una serie de características, sin realizar conexiones ni reflexionar tan en profundidad como otros de sus compañeros. Por ello, entran en esta categoría bastante justas.

Subcategoría 1-B. Relacionan los mecanismos con una finalidad (la que sea). (13 estudiantes) Dentro de este apartado se englobarían las respuestas que sí se plantean un por qué, el que sea y relacionan las acciones y características dadaístas con una finalidad.

CAT. 2. “Burla y provocación” En esta categoría se engloban las respuestas que van un paso más allá de las características generales del dadaísmo e identifican la provocación como una burla, comprendiendo que ese es el mecanismo más relevante del movimiento, y que a nivel artístico emplean la burla para desbaratar el concepto tradicional de arte y romper con la corriente artística predominante. Buscan destruir los esquemas para cambiar por completo la concepción del arte, y para ello se valen de la burla y la provocación. Llama la atención que un gran número de estudiantes (12) ha llegado a esta categoría, aunque dada la naturaleza y diferenciación de las respuestas también se podría subdividir ésta en más categorías, en función de cómo explican el mecanismo dadaísta de la burla. No obstante, existen respuestas que entrarían en las tres subcategorías:

Subcategoría 2-A. Burla para llamar la atención. (8 estudiantes) En esta categoría los estudiantes han logrado identificar que la burla tiene un por qué, y que los dadaístas de alguna manera quisieron llamar la atención de la sociedad.

Algunos ejemplos de la categoría serían: El dadaísmo es una vanguardia que surgió en Zúrich en 1916, el cual busca crear un anti arte totalmente diferente a lo antes visto, (...) Este consigue provocar a las personas, por medio de la incoherencia y otros mecanismos. O El dadaísmo (...) busca la incoherencia, se rebelan contra la sociedad por ello tienen un gran compromiso social y artístico, buscan provocar para despertar a la población de una realidad traumática. Quieren acabar con el concepto del arte tradicional, porque ya no representa a su época. Para ello crean este arte que es un anti-arte.

Subcategoría 2-B. Burla para generar una ruptura. (8 estudiantes) Aquí los estudiantes consiguen ver que la meta del dadaísmo la ruptura, relacionándola directa o indirectamente con la búsqueda vanguardista de romper con el arte y la sociedad anterior.

Un claro ejemplo sería: *El dadaísmo fue un movimiento artístico y filosófico que surgió en Zúrich en 1914. Se caracterizaba por ser provocador, rebelde y por una técnica de creación fundamentada en el azar. Estaban en contra del arte y la sociedad de su época y pretendían cambiarlo con la técnica de la provocación. Creían en el anti arte y en romper con todo lo anterior.*

Subcategoría 2-C. Burla para destruir el sentido tradicional del arte. (11 estudiantes) Los estudiantes que han llegado hasta aquí ven que el arte tiene un sentido trascendente (identifiquen, o no, cuál) más allá de la mera ruptura, y que los dadaístas se valen de la provocación, la burla, y otros mecanismos para crear un nuevo arte, con un nuevo propósito.

De ellos hay varios ejemplos clarificadores: *“(…) Sus características son: la provocación para despertar a la gente. Que hace uso del azar para romper las reglas. Es antibelicista y busca*

acabar con la guerra. Es un anti-arte porque pretende acabar con el concepto tradicional de arte”. O el también citado en el apartado anterior, concretamente por su segunda parte; “(...) Estaban en contra del arte y la sociedad de su época y pretendían cambiarlo con la técnica de la provocación. Creían en el anti arte y en romper con todo lo anterior”.

CAT. 3. “Rebelión social”. A esta categoría pertenecen todas las respuestas que consiguen realizar una asociación (intuitiva, en cualquier caso) de la rebelión artística con la rebelión social. Realmente las respuestas de la misma se encuentran muy próximas al apartado 2-C, pero tienen algún matiz del que se entiende que estos alumnos han logrado deducir que ese sentido se relaciona con unos valores concretos. Estos alumnos ven que el arte tradicional encarna unos valores, y, por tanto, representa a una sociedad, y que el dadaísmo busca destruirlo para atacar a esos valores, y a esa sociedad. De manera intuitiva, conectan el plano artístico y el social. Por consiguiente, a esta categoría pertenecen aquellas respuestas en las que se ve algún tipo de conexión entre la superación del arte tradicional y advierten que el dadaísmo se propone también cambiar algo en la sociedad. Unen el espíritu contestatario artístico con una contestación social y política.

Llama la atención que un buen número de estudiantes (6), aunque considerablemente menor que el de la categoría previa, han llegado a esta categoría pese al grado de complejidad que implica. Y también que cabe, en virtud a las diferencias de las respuestas, realizar una división interna de la categoría en;

Subcategoría 3-A. Rebelión artística como punto de partida para la rebelión social. (6 estudiantes) en estas respuestas vemos el espíritu contestatario artístico conectado con una búsqueda de mejora social, con la idea de compromiso con la sociedad. Los seis estudiantes que llegan a esta última categoría coinciden en considerar la rebelión artística como punto de partida para la rebelión social.

Ejemplifican esta categoría respuestas como; *El dadaísmo es un movimiento de vanguardia que surge en Zúrich Suiza en el año 1916. Era un arte incoherente en el que no les importaba que se entendiese, ya que su única finalidad era despertar y provocar a la sociedad de una realidad traumática. El dadaísmo fue un arte que no se parecía en nada al arte anterior. Este arte es antibelicista que busca la incoherencia por medio del azar, este era un importante aspecto de su proceso creativo. Buscan acabar con el concepto tradicional del arte y rebelarse de un mundo con el que ya no se identifican.*

Subcategoría 3-B. El arte representa unos valores sociales. (4 estudiantes) Las respuestas que encajan en esta categoría, asumiendo que el dadaísmo artístico busca un cambio social, dejan ver, de forma explícita, que comprenden que el arte representa unos valores sociales y que la razón por la que el dadaísmo ataca al arte de las Instituciones es por lo que ese arte representa, porque atacándolo, ataca a la sociedad contra la que se rebela.

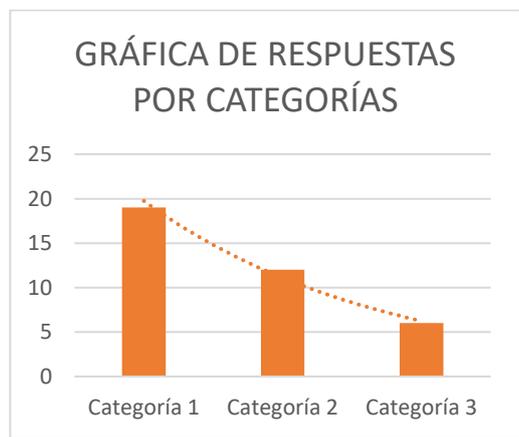
Los ejemplos que mejor encajan en esta categoría son:

El dadaísmo es una vanguardia artística, surgió en 1916 en suiza, su gran representante es Tristán Tzara. Busca crear un arte nuevo que no se pueda llevar al museo y que no se pueda valorar. Se burlaban de la gente que va al museo a mirar ese arte. Su técnica principal era el azar. Pretende acabar con el arte tradicional. Sus nuevas técnicas eran el collage, la performance, el ready-made y el assamblage. Se rebela contra la guerra y lo que provoca. Busca ser trascendente e incoherente.

El dadaísmo fue un movimiento de vanguardia que buscaba crear un arte que no se pareciese al de las instituciones, antibelicista e incoherente. Creado en Zúrich en 1916. Sus principales características fueron la rebeldía y provocación. Consistían en cambiar la manera de ver las cosas, provocar a la gente para despertarla del sueño en el que vivían. La incoherencia y el desorden priman.

ALUMNOS	CAT. 1		CAT. 2			CAT. 3	
	1-A	1-B	2-A	2-B	2-C	3-A	3-B
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
TOTALES	19		12			6	

CATEGORÍA	PROPORCIÓN/PORCENTAJE
CAT. 1	19/19 – 100 %
CAT. 2	12/19 – 69,15 %
CAT. 3	6/19 – 31,57 %



DIMENSIÓN 3. NIHILISMO

Las categorías realizadas a partir de esta dimensión se han desarrollado desde el análisis de las cuestiones previas a las que pretendía dar respuesta en la investigación. Se persigue entender si consiguen comprender la idea de transformación artística, y la conexión entre el nihilismo y el arte dadaísta como medio de superación de ese vacío. Las preguntas más relevantes (de entre las que se

formularon a los estudiantes) para categorizar en esta dimensión fueron; *¿Cuál fue la meta del dadaísmo?*

Las cuestiones de la investigación para esta dimensión fueron:

¿Entienden que el término Dadá encarna también un significado de vacío, de nada?

¿Comprenden la idea de vacío existencial?

¿Entienden que fuera difícil confiar en los gobiernos de Europa en ese momento para la gente que había vivido el trauma de la guerra y que sabía que los gobiernos no hicieron nada para impedir todo lo que trajo a sus ciudadanos?

¿Pueden entender que el Dadaísmo advierte la situación social que la población atraviesa en ese momento, la desesperanza, el vacío y la resignación en la que se viven las personas, y que su causa directa es una guerra traumática e inútil?

¿Entienden que el dadaísmo busca superar un sentimiento de impotencia y resignación generalizada a través de sus métodos burlescos, provocativos y azarosos para que esa sociedad se dé cuenta de lo que sucede y reaccione para transformarse y mejorar?

De su análisis se han extraído las siguientes preguntas:

CAT. 1. “Tabula rasa: Dadá transformación artística”. En esta categoría se engloban las respuestas en que los alumnos han logrado advertir la relación entre la negación del arte tradicional que ya no representa la realidad de su época, y la creación de un nuevo arte que supere las concepciones académicas y esté verdaderamente conectado con la realidad. Y cuál es el papel de la provocación y la burla en ese tránsito. Ese nuevo arte es Dadá. Pero algunos de estos alumnos, pese a ver esta primera relación, todavía no son capaces de conectar el plano artístico con el plano social. Todos los alumnos alcanzan esta idea, pero cabría destacar algunas respuestas ilustrativas por centrarse de forma primordial en la dimensión artística, y estas son las siguientes; *“El dadaísmo quiere como objetivo obtener la atención del público mediante la provocación y la rebeldía. Su objetivo era despertar en la gente del vacío que tienen dentro para cambiar el arte”, “La meta del dadaísmo es hacer ver a la gente que ha cambiado a causa de la guerra, también pretende romper reglas y cambiar lo típico y tradicional. “Hacer un arte para la época en la que viven”, o “La meta es hacer despertar a la población del sentimiento de vacío. Romper con cualquier regla artística que había anteriormente”.*

CAT. 2. “Transformación Social: Dadá como superación del Nihilismo pasivo”. Las respuestas aquí clasificadas denotan que los alumnos han conseguido ver la idea de Dadá como filosofía nihilista. Entienden que la sociedad se encontró envuelta en una espiral de vacío existencial como consecuencia del trauma de la guerra que invalidó todos los esquemas que antes servían para explicar el mundo, y entienden también que el dadaísmo se constituyó como una respuesta a ese vacío y que su intención era superar el nihilismo pasivo para alcanzar el nihilismo activo, la construcción de nuevos esquemas que sirviesen para explicar un nuevo mundo y mejorar la sociedad. Estos alumnos han conseguido advertir el papel de la provocación, como mecanismo inconformista para producir ese tránsito, y mejorar la sociedad, pero no conectan con la dimensión artística, aunque esta esté presente en su respuesta. Son incapaces de ver que el dadaísmo intenta transformar la mentalidad desde el arte, aunque algunos aludan a él, lo hacen sin conectar ambas dimensiones. Piensan en términos puramente sociales y filosóficos, conectan la filosofía y la historia, pero no la filosofía y el arte a través de la historia. No obstante, en esta categoría encontramos una gran variedad de niveles y formas en lo relativo a cómo entienden el concepto de vacío existencial los alumnos.

La mayoría asocian el vacío a la sensación de “estar perdidos”, con sentimientos negativos o con que la gente cambió a raíz del conflicto bélico, como en los siguientes ejemplos, lo que daría lugar a la **Subcategoría 2-A “Superación del Vacío”**; *“La meta del dadaísmo es hacer ver a la gente que ha cambiado a causa de la guerra, también pretende romper reglas y cambiar lo típico y tradicional”*,

“Hacer un arte para la época en la que viven”, o “La meta del dadaísmo es hacer despertar de la Guerra, la situación que la gente está viviendo, que dejen de estar perdidos”.

O lo relacionan con la injusticia de la guerra y el cambio social lo que origina la **Subcategoría 2-B “Transformación Social”**; *“La meta del dadaísmo es provocar a la población y hacer que se rebelen ante la situación realidad traumática en la que están viviendo de esa guerra injusta y confusa.”, “Acabar con la guerra de manera provocativa y rompiendo los ideales tradicionales. Todo esto lo hace para llamar la atención e incitar, y su idea de superación mediante el nihilismo ante toda esta ruptura.”.* algunas de las respuestas de esta categoría incluso relacionan con cuestiones como el inconformismo, como es el caso de; *“El dadaísmo pretende lograr una revolución en la sociedad. Pretende mediante la confusión despertar a la población y hacerla ver los males que se deben cambiar. El dadaísmo pretende crear una sociedad inconformista que lucha por lo que quiere.”.*

Cabe destacar que la mayoría de los alumnos han llegado a esta categoría con sus reflexiones (13), un porcentaje mucho mayor que los que han alcanzado la idea de transformación artística, en mi opinión porque la idea del cambio social es menos abstracta que la de que el cambio artístico conduce al cambio social.

CAT. 3. “Transformación: El arte cambia la sociedad” A esta categoría llegan un total de 7 alumnos, con distintos niveles de abstracción. Todas las respuestas advierten el papel del dadaísmo como agente transformador artístico y social. Es decir, comprenden que el Dadaísmo se propone cambiar la sociedad cambiando el arte, lo cual es una relación mucho más compleja de asimilar y denota una conexión de las dos esferas, artística y social. Dentro de esta última categoría encontramos variedad de respuestas que podríamos dividir en dos subcategorías:

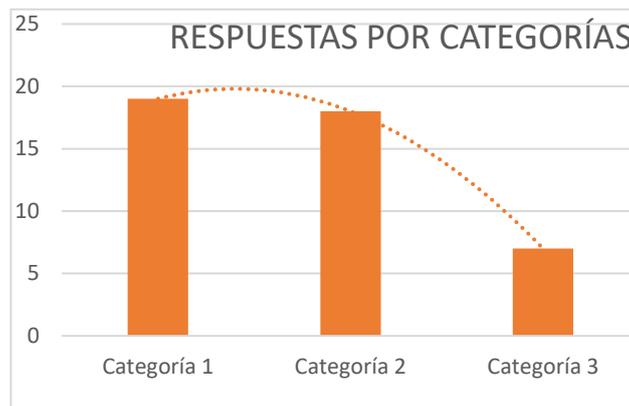
Subcategoría 3-A. “Un arte para cambiar el pensamiento”. (3 estudiantes). Las respuestas clasificadas dentro de esta categoría ven la idea de que la meta del dadaísmo se relaciona con la transformación filosófica, o actitudinal en la sociedad. Así mismo conciben el dadaísmo como un agente transformador en sí. Sin embargo, no advierten una relación completa con la esfera social. Ejemplos de ello serían; *“El dadaísmo quiere crear un arte que cambie los pensamientos del otro mediante la provocación y la rebeldía”.* O *“El dadaísmo fue un movimiento vanguardista que surgió en el año 1916 en Zúrich (Suiza) cuya meta es provocar que la gente reaccione, con el fin de hacerles despertar desprovoyéndolos de esos sentimientos negativos como la desconfianza y el miedo”.*

Subcategoría. 3-B “Un arte para cambiar la sociedad”. Este es el grado más elevado de relación al que han llegado mis alumnos (4 de ellos). Y sus respuestas han logrado advertir que los mecanismos del dadaísmo buscan una transformación artística que lleve a una transformación social. Esto es, relacionan no solo con el trauma o el pensamiento, sino con un contexto social caduco. Consideran que ambas transformaciones están conectadas.

Algunos ejemplos claros son: *“Su meta es el cambio, la revolución. Alejarse de lo normal y tradicional. Quiere que la gente despierte y se dé cuenta de cómo es el mundo en realidad. por medio de la rebeldía y la provocación”, “La meta del dadaísmo es ayudar a la población, despertarles de la situación en la que están viviendo, pretenden conseguir esto mediante la provocación filosófica y artística, y con ello mejorar la vida de las personas”, “Cambiar de lo tradicional, despertar a la sociedad del letargo en el que vive, acabar con las guerras. Una revolución de lo conocido hasta el momento”, o “(...) Siempre necesitaremos algo desencadenante que nos saque de la monotonía para ser conscientes de los males que sufre la sociedad. Y siempre habrá gente descontenta con la sociedad que busque un cambio. Siempre experimentaremos el espíritu inconformista”.*

No obstante, la mayoría de respuestas no llegan a ver que un ataque directo al arte académico se entiende como un ataque al pensamiento dominante, ese sería un matiz que pasa inadvertido por los alumnos, que sí que intuyen una relación entre arte y filosofía a nivel de que el arte puede ser un medio de cambio e impulso social.

Aquí el ataque directo al arte académico se entiende como un arma para acabar con los esquemas caducos de las esferas más tradicionales de la clase diligente que ha sido incapaz de proteger a los ciudadanos de una guerra inútil. Entienden que el dadaísmo es lograr el cambio social y político utilizando el arte como un arma de crítica social, como un medio, que está en conexión directa con el contexto social que pretenden cambiar, asumen que el dadaísmo artístico está al servicio del cambio social, y que no son independientes, pero ninguno llega a entender la cuestión de que un arte caduco representa una sociedad caduca y que atacando a ese arte atacamos a una ideología, porque no entienden que cada arte representa a un tipo concreto de sociedad.



ALUMNOS	CAT. 1	CAT. 2		CAT. 3	
		2-A	2-B	3-A	3-B
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

...Dificultades intrínsecas al concepto:

Conviene señalar, en primer lugar, que el concepto Dadá tiene una serie de dificultades intrínsecas que hacen difícil que los alumnos puedan alcanzar el grado máximo de relación y profundidad a su respecto, por lo menos en este curso.

La principal, sin lugar a dudas, es que se trata de un concepto en el que confluyen tres áreas distintas de las ciencias sociales; arte, historia y filosofía.

Si para nuestros alumnos habitualmente resulta difícil establecer asociaciones y relaciones entre conceptos propios de la historia en los que no entran en juego otras variables, a la hora de relacionar, no solo entre ese tipo de conceptos sino además asociarlos con ideas que provienen de diferentes disciplinas resulta muchísimo más complicado para ellos entenderlo.

A parte de esta problemática, cabe señalar que se trata de un contenido que por currículo no se trata hasta 2º de Bachillerato, cuando cognitivamente el cerebro de nuestros alumnos está más desarrollado y ya tienen un bagaje cultural que en este momento todavía no tienen, por lo que su capacidad de relación y sus conocimientos previos en 4º de E.S.O. no son, ni de lejos, suficientes para explotar al máximo el potencial de este concepto. Ni tienen la madurez suficiente para enfrentarlo.

...problemática de la experiencia de aprendizaje desarrollada:

En lo relativo a la experiencia de aprendizaje, su diseño e implementación, también habría que cambiar muchas cosas, que contribuirían, dentro de los límites que establece el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos y sus conocimientos previos, a mejorar notablemente el resultado de la experiencia, que, aun así, ha resultado bastante satisfactorio para lo que se esperaba.

Cabría decir que la experiencia, en términos generales, estaba bien diseñada, siguiendo los parámetros del método learning cycle, pero que hubo varios aspectos que le fallaron. En primer lugar, los materiales eran demasiados para el tiempo con el que se contaba, lo que, en ocasiones, obligó a que se realizase más deprisa de lo que se debería, de modo que, aunque no se saltase ningún paso, siempre hubo algunos aspectos que quedaban sin comprender del todo, o se pudieron malentender, y de ello hablaremos con detenimiento más adelante.

También hubo a su vez cuestiones que pudieron resultar repetitivas, como la idea de ruptura, que quedó muy clara desde el principio y aun así se reincidió sobre ella por considerarla de vital importancia para comprender las dimensiones posteriores.

De igual forma, se podrían haber empleado menos fuentes textuales, ya que, pese a ser de gran interés histórico-artístico, resultaron pesadas entorpeciendo el razonamiento de los alumnos, cuyo nivel de comprensión lectora estaba bastante por debajo de lo esperado.

No obstante, las actividades, en general resultaron interesantes y atrajeron bien su atención ayudándoles a construir apropiadamente las distintas experiencias de aprendizaje y manteniendo más o menos estable su interés.

...contexto de desarrollo de la experiencia:

El contexto, en general, favoreció bastante el aprendizaje de los alumnos ya que se trataba de un grupo que compensaba su desigual nivel académico con una fuerte participación y un buen clima de aula que favorecía su interacción.

Aún así, existieron notables diferencias entre las tres sesiones durante las que se implementó el concepto. En la primera, la más básica, sobre la idea de vanguardia, el comportamiento de la clase fue

el peor que tuvieron durante toda mi intervención en las prácticas, y lo atribuyo claramente a que tuvimos constantes interrupciones en que alumnos de segundo de bachillerato se pasaban por las distintas clases para vender camisetas y recaudar dinero para el viaje de estudios. De modo que se acabó instaurando un ambiente distendido que, unido a lo subjetivo de los contenidos objeto de debate dificultó mucho la concentración de los alumnos que se tomaron la clase a broma, lo que explica en buena medida que los resultados en la dimensión más básica sean peores de lo que fueron en las otras dos, pese a ser notablemente más complejas.

Y la diferencia fue abrumadora respecto de la última sesión, que fue claramente la mejor en comportamiento. Dio la coincidencia de que ese día me tocó estar sola en clase (con una profesora sustituta que no era mi tutor), y quizás al saber que ella no me evaluaba di la clase con más soltura y menos nervios, además, al tratarse de un contenido que se prestaba más al trabajo de cuestiones históricas el interés de los estudiantes fue mucho mayor que cuando tratábamos cuestiones artísticas, aunque sus resultados fueran notablemente peores en el terreno histórico.

PRESENTACIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS

...Nivel de dificultad a partir de los resultados obtenidos

La conclusión global a la que he podido llegar a partir del análisis de los resultados obtenidos en la experiencia, es claramente que el concepto es demasiado difícil de partida para que los alumnos puedan alcanzar una comprensión completa de sus relaciones internas. No obstante, existen algunas relaciones que se comprenden con mayor facilidad que otras.

Los alumnos demostraron comprender muy bien conceptos artísticos que yo pensaba que serían mucho más difíciles de entender, y relacionarlos con la idea de ruptura. Es decir, entendieron bien que determinadas características del arte de vanguardia y del arte dadaísta se encomiendan a la búsqueda de una ruptura artística, y ese era el primer paso clave para comprender otras relaciones más complejas a las que no siempre llegaron.

También entendieron bien que la idea de provocación dadaísta se relaciona directamente con la búsqueda de una ruptura, y que ella tiene una conexión con el contexto artístico y social de la época, aunque la relación entre arte y sociedad se entendió mucho peor.

No lograron conectar los tres pasos que constituyen la clave interna del concepto; Los mecanismos del arte adoptan actitudes provocativas para conseguir una ruptura artística que destruya el concepto de arte tradicional que representa una filosofía y un pensamiento dominante, que a su vez representa una sociedad. Muchos parafrasearon la idea de que el arte buscaba cambiar la sociedad, pero no comprenden el paso intermedio de que busca lograr el cambio social destruyendo el arte dominante que es receptor de un pensamiento dominante, y que atacando ese arte destruimos una forma de pensar y por consiguiente una sociedad.

De ello puedo asegurar que el nivel de dificultad global de mi experiencia es elevado, pero se pueden conseguir buenos resultados para el nivel en el que nos encontramos si se realiza bien la experiencia. No obstante, estos resultados siempre serán limitados.

...Dimensiones

La dimensión más asequible al conocimiento y nivel cognitivo de los alumnos, ha resultado ser la dimensión de Dadaísmo como arte, ya que, para los alumnos, aunque no sea tan interesante, el arte parece ser más fácil de comprender por tratarse de algo concreto, que pueden aplicar a una realidad tangible y no un concepto tan abstracto como es el nihilismo. Por decirlo de alguna manera, constituye la punta de un gran iceberg, actuando como un incluser para entender la historia y la filosofía.

En este sentido, la dimensión de Vanguardia, pese a ser la primera, resultó mucho más compleja dado que englobaba aspectos que relacionaban directamente el arte con la historia y la sociedad, y este

tipo de relaciones son mucho más difíciles de establecer para los alumnos. Y sus resultados son claramente peores, aunque en ello también influye, sin duda, la situación que se vivió en clase ese día en la que los alumnos estaban completamente descentrados.

La última dimensión fue, por su parte, la más complicada para los alumnos, ya que les forzaba a conectar conceptos que están en diferentes planos de las ciencias sociales, por un lado, la idea de Dadaísmo artístico que habíamos visto, con el contexto histórico vimos, y con un pensamiento y una filosofía. De ello entendemos claramente que los resultados sean en ella peores. Aunque también resulta sorprendente encontrar notables excepciones que demuestran un grado de madurez bastante elevado.

Respecto a la implicación de los estudiantes, cabe señalar que se observó un dato curioso y es que fue mucho peor en lo relativo a las cuestiones artísticas (pese a forzarles a participar más y generar debates activos, además de lograr mejores resultados), que en las históricas. En el momento en que se empezó a conectar el arte de forma activa con la Historia y con el pensamiento, sobre todo en la última sesión, les resultó mucho más interesante, seguramente porque advirtieron en todo aquello un propósito y le encontraron un por qué.

En general también se debe destacar la buena participación en las actividades, y la atención y el esfuerzo desempeñado por los alumnos, que trabajaron muy duro para conseguir buenos resultados e implicarse de forma activa, lo que posibilitó que este proyecto de innovación obtuviera los resultados visibles.

EXPLICACIÓN A LAS DIFERENTES DIMENSIONES

VANGUARDIA

En esta dimensión los alumnos tenían que quedarse con varias ideas:

- La vanguardia son varios movimientos artísticos, que también actúan en el plano literario y que están comprometidos con la sociedad de forma activa, porque cambiando el arte se pretende incidir en que es necesario cambiar la sociedad.
- La complejidad de que la vanguardia se sucede en un contexto artístico, proviene de autores que han experimentado antes con el arte al comprender que la sociedad ha cambiado tanto que no tiene sentido mantener la función tradicional del arte y este debe transformarse para representar realmente a su época.
- La complejidad de ese contexto artístico que se relaciona con un contexto social muy complejo que desembocará en las grandes guerras del s. XX y que influye de forma activa en el pensamiento, la filosofía, la percepción de la realidad, y que todo ello confluye en el cambio del arte.
- Los mecanismos de los que se vale la vanguardia para construir un nuevo arte, principalmente la idea de Ruptura, que es la clave para enlazar con las dimensiones posteriores.

De todo esto los alumnos comprenden bastante bien que son varios movimientos artísticos, de alguna manera comprometidos con la sociedad, y que tienen una serie de mecanismos concretos que emanan de los cambios que se venían produciendo en el arte a finales del s. XIX (explican la vanguardia como una evolución de la pintura de autores como Van Gogh, Cezanne, o Gauguin). Tienen a nombrar mecanismos y características globales de la vanguardia porque han estado atentos en clase, pero no realmente porque lo entiendan, y, por ello, hay un porcentaje de respuestas bastante reproductivas.

Por otra parte, entienden muy bien el concepto de ruptura. De alguna manera todos ven que la Vanguardia se propone romper con el arte anterior y que quería construir un nuevo arte para un nuevo momento, porque, de alguna manera el arte anterior “ya no servía a su época”.

El problema lo tienen a la hora de entender la idea del contexto histórico, y que este impacta de forma directa en el arte. Hay un amplio porcentaje de alumnos que aluden a que son movimientos

influenciados por su época, pero la mayoría no demuestran entender cómo se produce esa influencia, es decir, es una mención reproductiva porque esa cuestión se trató en clase, pero no porque realmente comprendan que el arte se debe a una situación histórica y social. De esta manera, se les hace mucho más difícil entender la relación entre el arte y la historia que la relación entre el arte anterior y la vanguardia, y el propósito artístico de la misma. De igual manera, tampoco entienden la idea de que el arte pueda estar intentando actuar como agente transformador del pensamiento y la historia.

También son frecuentes las simplificaciones, que evitan aludir al contexto histórico, y trazan bien la evolución del arte de vanguardia como una prolongación del espíritu rupturista de otros creadores, enlazando con que el rasgo más relevante de la vanguardia es la búsqueda de una ruptura, aunque simplifican esa idea aludiendo solo al plano artístico y no al plano social. Ello me lleva a plantearme que quizás el arte podría constituir en la E.S.O. un buen inductor para conceptos de Historia, por tratarse de algo más concreto que los alumnos demuestran entender, aunque sea en un plano superficial, de forma más inmediata.

Tal vez en los resultados tenga que ver que durante la experiencia se hizo especial hincapié en aspectos artísticos, y se ahondó menos en el contexto histórico por dar por hecho que había cosas que ya conocían. Esto estuvo mal planificado ya que los alumnos todavía no habían visto el tema de la Primera Guerra Mundial, y, por consiguiente, su conocimiento del periodo era superficial. Además de que se dio por hecho que podrían relacionar con conceptos anteriores de la Historia del s. XIX con los que pocos alumnos conectaron como el colonialismo, o la inestabilidad política del final del periodo de la Paz Armada.

Si tuviera que repetir la experiencia seguramente le dedicaría la totalidad de esta clase, y no solo una parte. Y haría mayor hincapié en cuestiones históricas para que tuvieran más información con la que relacionar.

De todas formas, la principal dificultad de esta dimensión radica, sin duda, en que es muy difícil para los alumnos conectar la esfera artística con la esfera social e histórica.

DADAÍSMO

Las ideas más significativas a extraer de esta dimensión eran las siguientes, y en función de ellas, diferentes relaciones;

- El dadaísmo es una vanguardia. Y relacionar el concepto dadaísmo con en el contexto artístico de inicios del s. XX que se ha tratado en la dimensión previa.
- Entender los principales mecanismos del dadaísmo como arte. Y comprenderlos como un medio hacia un fin, cuya intención es provocar a la sociedad.
- Relacionar esa provocación con un fin artístico: acabar con el concepto tradicional de arte.
- Relacionar esa provocación con un fin social: atacar el modo de vida y la sociedad tradicional, representada en el arte tradicional que se expone en los museos, se compra y se vende, y los burgueses atesoran en sus casas.

Con todo ello, la clave del concepto es la idea de provocación. Dado que se trata de la finalidad del dadaísmo y ésta conecta directamente con la siguiente dimensión (Nihilismo) ya que a partir de la provocación el dadaísmo se propone romper los esquemas del nihilismo pasivo, para derivar en un nihilismo activo y así construir una sociedad nueva desde sus cimientos.

Los alumnos conectan bien el dadaísmo con la idea de vanguardia, y lo saben ubicar en su contexto artístico, relacionando ambos a partir de la idea de ruptura. También les es relativamente sencillo advertir cuáles son los mecanismos del dadaísmo a nivel artístico y ver que todos ellos tienen una finalidad, es decir, que no realizan ese tipo de arte porque sí. Canalizan todos esos mecanismos en la idea de provocación y burla. Por lo que, podemos decir que lo básico la mayoría de los alumnos lo entienden, y ello explica los buenos resultados de la última dimensión, ya que la provocación es el

concepto clave para entender el papel del Dadaísmo en la superación del nihilismo y el sentimiento de vacío.

Sin embargo, los problemas llegan cuando se trata de advertir cuál es el fin de la provocación. Hay muchos alumnos que ni siquiera se plantean que ésta tenga un fin. Otros la relacionan exclusivamente con la esfera artística, esto es “el dadaísmo busca provocar para romper con el concepto del arte tradicional”, de esta forma conectan la idea de provocación con la de ruptura, y ésta con la idea de cambio y transformación, pero tan solo a nivel artístico. Y por último algunos alumnos llegan a conectar con el plano social e histórico viendo que el dadaísmo construye un arte que es utilitario en el sentido de que busca provocar para cambiar la sociedad.

La mayoría de simplificaciones se producen precisamente a este respecto, en donde la reflexión de muchos alumnos, por no decir casi la totalidad de los que llegan a advertir de forma intuitiva una relación del dadaísmo con el cambio social, asumen que el dadaísmo quería mejorar la vida de las personas, pero no entienden el proceso en que esto se produce. Obvian la idea de que el primer paso para atacar a esa sociedad es atacar al arte burgués, y que por eso el dadaísmo busca destruir el concepto tradicional de arte, porque atacando al mismo está destruyendo un orden social. Entienden que el dadaísmo quería destruir el arte tradicional y cambiar la sociedad, pero no comprenden el proceso. No conectan las dos esferas, o las conectan de forma muy intuitiva.

Otras simplificaciones de los alumnos las encontramos a la hora de relacionar la idea de provocación con el cambio social y artístico. Para algunos alumnos, la provocación se asocia directamente a la idea de “llamar la atención”, entendiéndola como un fin en sí mismo, y no como un medio para lograr algún tipo de transformación. Quizás esto se deba a que entienden la provocación como rebeldía, y ésta como el “espíritu rebelde adolescente”, así que nos estamos topando con un prejuicio o concepto que ellos tienen de forma previa y que viene de la mano con que cada vez se utiliza menos la idea de provocación o rebeldía para aludir a una lucha política, y se emplea más asociada con un matiz negativo que recrimina a los adolescentes una rebeldía sin una causa.

Si tuviera que repetir la experiencia probablemente trataría, al igual que con la dimensión previa, de introducir más contenido histórico, ya que tal vez les facilitaría el conectar la esfera artística con la histórica y social. Aun así, los resultados fueron bastante buenos y abalan lo que afirman los estudios sobre el procesamiento de los conceptos abstractos en adolescentes. También es posible que si los resultados a la hora de conectar con el plano histórico fueron más deficientes se debiera, en parte, a que las actividades más chocantes o sorprendentes para ellos fueron las artísticas, ya que son diferentes de lo que se suele tratar en la asignatura y eclipsaron de alguna manera el contenido histórico de la dimensión. Además, los alumnos se mostraron muy impresionados por la primera de las actividades que fue hacer un poema dadaísta, entendieron muy bien la idea del azar, y en un pequeño porcentaje se quedó con esa idea y con que la base del dadaísmo era exclusivamente el azar, obviando aspectos más relevantes como por qué se utilizaba el azar. No obstante, esta actividad dio un buen resultado a nivel general y facilitó que un gran porcentaje de los alumnos, se plantease que esos métodos tenían un por qué y no se llevaban a cabo “porque sí”.

NIHILISMO Y SUPERACIÓN DEL VACÍO

Las ideas y relaciones claves a extraer de esta dimensión fueron un último paso de las ya avanzadas en la dimensión anterior, y podrían resumirse en las siguientes;

- Contexto histórico. Los alumnos debían, ahora sí, necesariamente entender y saber cuestiones generales del momento que se vivía en Europa en 1916. Debían entender que la guerra obedecía a ideas colonialistas y expansionistas más que a intereses ciudadanos, y que las personas se sintieron defraudadas porque consideraban que se podía haber evitado el conflicto

y que, además era el conflicto más cruel en el que jamás la humanidad se hubiera visto envuelta.

- Sentimiento de la población. Para entender la génesis más profunda de este momento los alumnos debían relacionar el contexto histórico con la forma en que la población vivía y sentía en este momento. Con las ideas de Trauma bélico y de vacío existencial.
- Vacío existencial. Nihilismo pasivo. Los alumnos debían entender el nihilismo pasivo como la ruptura de esquemas, como la decepción que siente una población ante unos gobiernos que le han fallado, y han consentido que muera por nada.
- Advertir el papel último del dadaísmo. Que ataca a la sociedad tradicional para romper esos esquemas marchitos y caducos que llevaron a la sociedad a la guerra, y construir otros nuevos que permitan a la humanidad empezar de cero, con nuevos valores y nuevas construcciones sociales. Esto es, conectar la provocación social con la idea de superación del nihilismo pasivo.
- Advertir que el dadaísmo pretende lograr eso a través del arte.
- Nihilismo activo. Los alumnos debían comprender que el nihilismo activo es una suerte de renacimiento para la moral, las ideas y la sociedad. Y que solo se podía llegar a él con un desencadenante que sacase a la sociedad de esa espiral de vacío existencial y rompiera sus esquemas para construir otros nuevos que le concedieran la oportunidad de vivir en un mundo nuevo más justo y más conectado con la vida.

De todas las dimensiones esta se trató, con diferencia, de la más compleja. Y, en cualquier caso, la comprensión de los alumnos, hasta de aquellos que obtienen una mayor madurez en sus resultados, es siempre parcial. Ya que se dan numerosas simplificaciones.

Partimos de que los alumnos han demostrado entender muy bien el dadaísmo artístico, y, aunque no siempre lo mencionen como arte en las preguntas asociadas a esta dimensión, queda claro que comprenden que se trata de un arte. Y también ven que lleva implícita una filosofía.

La clave de esta dimensión es la idea de transformación, la idea de cambio que muchos ya advertían en la dimensión anterior. Esta dimensión es la que ofrece la respuesta, la meta última del dadaísmo. Comprenden muy bien que el dadaísmo busca una transformación, y que esta tiene que ver con el pensamiento. Llegaron a comprender bien la idea del vacío existencial, y la necesidad que advertía el dadaísmo de romper con ese sentimiento y transformar la mentalidad de la gente, pero muy pocos llegaron a entender que se proponía transformar el pensamiento para cambiar la sociedad. Y personas que relacionaran las tres esferas; artística, filosófica e histórica-social, solo hubo una, y de forma intuitiva.

La mayoría llegan a entender que el dadaísmo es un arte que se constituye como medio hacia un fin, pero por el camino hubo muchas simplificaciones.

En primer lugar, para ellos resultó ser más fácil comprender la esfera filosófica (en parte) y relacionar con ella el arte, posiblemente porque la filosofía, igual que el arte, se basa en pensamientos y sentimientos, no, así como la historia, que se basa en fenómenos, concepciones y hechos que son mucho más abstractos y de los que los alumnos no tienen una experiencia propia —como la tienen con los sentimientos, que, de una manera u otra, han experimentado—. Por ello muchos se quedaron en la idea de que la población se sintió perdida a causa de la guerra y el dadaísmo buscaba romper su tristeza y su bloqueo para despertarles. O bien entienden la relación entre el arte y la filosofía, o bien entienden la relación entre la filosofía y la historia, pero siguen sin entender que el arte sea un medio para transformar la sociedad. La mayoría entendió el dadaísmo como una filosofía, y no como un arte que representa una filosofía. Entienden que el arte puede cambiar el pensamiento, pero se les hace difícil ver que pueda cambiar la sociedad. De igual manera pasa con la idea del nihilismo pasivo, que llegan a comprender pero muy simplificado, llevándolo a términos concretos como “tristeza” o la idea de “sentirse perdidos”.

Las conclusiones últimas de los chicos también denotan gran simplificación, aunque acertada, ya que la mayoría atribuye al dadaísmo la capacidad de cambiar las cosas, esto es, han logrado ver su capacidad de transformación, que era la idea central de la dimensión. Por lo tanto podemos considerar que los resultados, y más dada la dificultad de un concepto tan abstracto para el pensamiento adolescente, son esperanzadores aunque realistas ya que una vez más concuerdan con los datos arrojados por las investigaciones.

Tal vez hubieran logrado entender con más detalle algunas partes del proceso si se hubiera podido dedicar más tiempo a esta dimensión, dos sesiones en lugar de una. Además, por la falta de tiempo ya que era la última clase que podía dar en el practicum algunos ejercicios se realizaron más deprisa de lo que convenía. Así mismo, se incidió mucho en la cuestión histórica y filosófica para que comprendieran, poco a poco, cómo se sentía la población. Y en la parte del nihilismo en la que ese sentimiento se concretaba en una filosofía se tuvo que correr, por lo tanto, es lógico que en sus reflexiones existan lagunas en la secuencia de comprensión. Y fue más fallo mío que suyo.

Si pudiera realizar esta experiencia de nuevo seguramente trataría de relacionar más con cuestiones filosóficas, ya que, al basarse en el pensamiento y los sentimientos, la filosofía es un área que les ayuda a conectar las dos esferas; histórica y artística. Tal vez de esta forma hubiera obtenido mejores resultados.

...EXPLICACIÓN ENTRE DIMENSIONES

Existen claramente tres conceptos clave que es necesario que los alumnos comprendan para que relacionen bien las dimensiones y puedan llegar a entender en mayor profundidad cuál es la meta y el porqué del dadaísmo artístico.

1. Ruptura. Concreta la búsqueda de la vanguardia y nos sirve para enlazar directamente con el dadaísmo que es el movimiento rupturista por excelencia de todas las vanguardias históricas, y cuyo espíritu se perpetuará en el s. XX.
2. Provocación. Es el mecanismo básico del Dadaísmo a nivel artístico y social. y se relaciona directamente con la idea de ruptura, ya que es la que lleva a esa provocación, y también con la idea de transformación, que es lo que el dadaísmo busca.
3. Transformación. Es la meta del dadaísmo como arte y filosofía. Ayuda a concretar toda su búsqueda en la idea de mejora artística y social.

Estos tres son conceptos muy básicos, pero engloban todas las demás ideas de las distintas dimensiones y nos sirven de punto de partida y de relación entre las mismas, y con los distintos grados de complejidad en la explicación de nuestro concepto.

No obstante, a lo largo del desarrollo del concepto se han dado por cada dimensión algunos resultados tipo, que podríamos clasificar en:

- Que la meta del dadaísmo es la transformación artística. O la transformación social. los alumnos ven una o la otra, sin embargo, no las conectan.
- La idea de que el dadaísmo busca superar los problemas de la sociedad, y que han dado prioridad a la parte filosófica y social, obviando que para lograr el cambio social el dadaísmo utiliza el arte.
- Los alumnos que han llegado a ver que cambiando el arte se intenta transformar el pensamiento y la sociedad. Aunque dentro de este tipo de conclusiones los niveles de profundidad son diferentes.

Debemos necesariamente concluir en que ningún, o prácticamente ningún alumno ha logrado trazar el proceso completo que sigue la relación entre el arte dadaísta y la transformación social. Esto es, ven que persigue una transformación, pero no aciertan a ver cómo ésta sucede exactamente partiendo del arte, ya que en el plano concreto no ven cómo fabricando objetos y obras artísticas se pueda transformar un orden social.

Esta era la relación más complicada de advertir, y, por tanto, es lógico que no sea visible para los alumnos que, para encontrarse en este curso, han demostrado bastante más madurez de la que se esperaba y obtenido unos resultados realistas, pero optimistas a lo largo de esta actividad.

CONCLUSIONES. VALORACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA Y EL ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Cabría iniciar este apartado recalcando, por última vez, que hablando en términos generales los resultados han alcanzado un nivel que podría ser digno de alumnos de un curso más alto, aunque no deja de ser realista con las investigaciones realizadas en materia del aprendizaje de conceptos en las Ciencias Sociales.

Los alumnos han conseguido ir más allá de la mera comprensión de un concepto y entender que las disciplinas humanísticas trabajan y operan de la mano, esto es, han logrado atribuir a un movimiento artístico unas causas históricas y relacionarlo con el espíritu inconformista de la filosofía de Nietzsche, así como con una forma de pensar, que también se debe a las circunstancias y a un contexto histórico, y, en líneas generales, se trata de un buen resultado que abala, en mi opinión, que el empleo de esta metodología funciona puesto que con él se obtienen mejores resultados de los que arroja la enseñanza tradicional aunque todo intento de enseñar Ciencias Sociales en la E.S.O. tenga sus limitaciones.

Los alumnos pusieron bastante interés, atención y todo su esfuerzo y ello, sin duda, repercutió en la experiencia, que estaba bien diseñada a juzgar por los resultados, aunque dado el bajo índice obtenido en algunas relaciones sería objeto de introducir mejoras en algunos ámbitos de poder repetirse.

Se podría, incluso, suprimir la dimensión de vanguardia, ya que podría implementarse unida a la del dadaísmo, y quizás a los alumnos les resultaría menos repetitivo. Emplearía también más recursos audiovisuales porque dan muy buen resultado, y se trata de un concepto tan complejo que quizás requeriría de más sesiones para ser implementado alcanzando una comprensión apropiada.

No obstante, el concepto de Dadá tiene limitaciones puesto que si es difícil para los alumnos relacionar conceptos dentro de una misma disciplina, cuando se trata de conceptos que además pertenecen a disciplinas diferentes esto se complica exponencialmente.

Aun así, quisiera dejar constancia de que el tema resulta muy útil para avanzar currículo y muy atractivo para los alumnos, dada la relación que mantiene con la idea de rebeldía, un concepto propio de su etapa de desarrollo, que además se puede trabajar desde un punto de vista ético ya que la rebeldía dadaísta es una provocación canalizada, tienen un por qué muy claro, y ello se puede utilizar para trabajar con los alumnos cuestiones éticas como la idea de compromiso social y político como ciudadanos en la lucha por la mejora social y por sus derechos, despertando su espíritu crítico y luchando contra la apatía de la juventud en materia de compromiso político. Además, es una manera muy gratificante de trabajar el arte contemporáneo, y lograr que los alumnos puedan valorarlo en un contexto, que le vean una utilidad y un por qué en relación a la sociedad.

De todas formas, si pudiera repetir la experiencia intentaría implementarla necesariamente después de que los alumnos hubiesen concluido el tema de la Primera Guerra Mundial, porque ello facilitaría de forma notable la relación entre la esfera artística y la histórica, que es la que peores resultados ha ofrecido.

A su vez, me inclino firmemente a pensar que, aparte de asumir que a la hora de estructuras las experiencias de innovación debemos pensar con mucha claridad cuál de las dimensiones escogidas es la más concreta para iniciar con ella —de haber meditado más probablemente habría escogido iniciar con el concepto de dadaísmo y unificarlo con la vanguardia para acabar con nihilismo—, me parece que las experiencias de *learning cycle* tienden a generar mejores resultados si se pueden dar las distintas dimensiones en un mismo día, puesto que los alumnos tienen la información muy reciente y les es más

fácil conectar y aprehender los conceptos cuando los pueden usar en seguida para comprender la siguiente dimensión. La diferencia en la comprensión del concepto Vanguardia, con respecto a los resultados que ofrecieron el de dadaísmo y el de nihilismo fue espectacular. Y las actividades estaban planteadas desde la misma lógica de la experiencia y el debate, no hubo ningún cambio en la metodología.

Para concluir me gustaría constatar que a raíz de haber implementado este trabajo considero que el método *learning cycle* es una baza útil para la enseñanza de Ciencias Sociales, que debería ser tenida en cuenta como una alternativa efectiva para implementar determinados contenidos del currículo que requieren el trabajo de conceptos especialmente abstractos o el establecimiento de relaciones entre los mismos. Por no mencionar que es una forma real y factible de trabajar contenidos transversales, y competencias básicas como la ética, lingüística —ya que fuerza a los alumnos a escribir y redactar para expresar por escrito sus ideas, además de a debatir— e incluso artística. Desarrollando, además, cuestiones tan trascendentes e importantes para que los alumnos adquieran un dominio real del pensamiento histórico como la multicausalidad, la empatía, o la capacidad de relación. Y, en última instancia, enriqueciendo también su experiencia de aprendizaje y volviendo notablemente más atractiva la enseñanza de las Ciencias Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Nichol, J. & Dean, J. (1997). History 7-11. *Developing Primary Teaching Skills*. (pp. 108-117). London & New York: Routledge.
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*. (pp. 62-63, 153-167).
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Marek, E. A. (2008). *Why the Learning Cycle?* *Journal of Elementary Science Education*, 20(3). pp. 63-69.
- Brown, P. L., & Abell, S. K. (2007). *Examining the learning cycle*. *Science & Children*. pp. 46, 58-59.
- Marek, E. A., Laubach, T. A., & Pedersen, J. (2003). *Preservice Elementary School Teachers' Understandings of Theory Based Science Education*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 93. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/93>
- Marek, E. A., Eubanks, C., & Gallaher, T. H. (1990). *Teachers' understanding and the use of the learning cycle*. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(9). pp. 821-834.