

---

## Didáctica e Historia del Arte: descodificando las obras de artistas a través de metodologías activas

*Didactics and History of Art: decoding the artworks of artists through active methodologies*

**Silvia Cazalla Canto**

Universidad de Granada (Campus Ceuta), España

### Resumen

¿Refleja la enseñanza de la Historia del Arte la realidad social e intercultural de las épocas que abarca? ¿Cómo percibe nuestro alumnado, futuros docentes, esta asignatura? ¿Poseen los conocimientos oportunos para no seguir transmitiendo una enseñanza sesgada en sus aulas? Estos problemas de base nos ayudan a configurar los objetivos que perseguimos. Nos centramos en la organización del trabajo en el aula de manera cooperativa, donde a través de una serie de actividades propuestas, el alumnado debe recurrir a un abanico de fuentes con la ayuda del docente, para descubrir cómo la Historia del Arte se relaciona profundamente con otras áreas de conocimiento. “Desmontando ideas preconcebidas”, y “¡Mira, piensa y debate!”, son dos actividades propuestas en el aula, cuya principal consecuencia ha sido el autoconocimiento y autonomía del alumnado y, una mayor reflexión y control de su aprendizaje. Los resultados muestran un mayor desarrollo a nivel intelectual y personal, donde se afianzan conceptos más acordes con la realidad social de la época que se estudia y a su vez, les sirve para comprender los mecanismos que articulan y modulan la sociedad en la que vivimos a través de la Historia del Arte.

*Palabras clave:* Didáctica; Historia del Arte; Metodologías activas; Aprendizaje; Investigación.

---

### Suggested citation:

Cazalla Canto, S. (2023). Didáctica e Historia del Arte: descodificando las obras de artistas a través de metodologías activas. In Pérez-Aldeguer, S. (Ed.), *Teaching and learning projects in Arts and Humanities*. (pp. 45-56). Madrid, España: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad23541455>

## Abstract

Does the teaching of Art History reflect the social and intercultural reality of the periods it covers? How our students and future teachers perceive this subject? Do they have the appropriate knowledge to stop transmitting biased teaching in their classrooms? These basic problems help us to configure the objectives that we pursue. We focus on the organization of work in the classroom in a cooperative way, where through a series of proposed activities, students must resort to a range of sources with the help of the teacher, to discover how the History of Art is deeply related to other areas of knowledge. “Dismantling preconceived ideas” and “look, think and debate!”, are two activities proposed in the classroom, whose main consequence has been the self-knowledge and autonomy of the students and a greater reflection and control of their learning. The results show a greater development at an intellectual and personal level, where concepts are more in line with the social reality of the time being studied and, in turn, it helps them to understand the mechanisms that articulate and modulate the society in which we live through of the History of Art.

*Keywords:* Didactics; History of art; Active methodologies; Learning; Research.

## Introducción

El presente estudio<sup>1</sup> se enmarca en el contexto de la asignatura *Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales*, que se imparte desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas en el Campus de Ceuta de la Universidad de Granada (España). Dicha materia versa sobre cómo enseñar las asignaturas de Historia, Historia del Arte y Geografía. En el área de Historia del Arte, que es el que nos compete, comenzamos tratando de detectar ideas previas en el alumnado sobre la materia, puesto que, aunque algunos de sus miembros provienen del Grado de Historia del Arte, otros han cursado los estudios de los Grados de Historia, de Geografía, de Filosofía, e incluso algunos, de Educación Física, por lo que sus conocimientos sobre la Historia del Arte son normalmente escasos debido a que en los casos más afortunados (sobre todo los egresados en Historia) han cursado asignaturas pertenecientes al área con profesores especializados, pero sin embargo, en la mayoría de ocasiones, ni siquiera han obtenido ningún tipo de formación en ella a pesar de que para realizar las oposiciones de profesorado, si cursan uno de estos grados se les exigirá saber sobre los demás. Por ello, no podemos perder de vista que este Máster lo realizan con el objetivo de ser futuros docentes en Educación Secundaria y Bachillerato, por lo tanto, es lícito pensar que impartirán asignaturas relacionadas con la Historia del Arte a pesar de que su formación sea en Historia o en Geografía.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es una ampliación de la comunicación publicada en el Libro de Actas del Congreso CIVAE 2023.

Ante ello, durante la primera toma de contacto en las sesiones iniciales de la asignatura se plantean las siguientes cuestiones: ¿cómo te enseñaron Historia del Arte?; ¿qué te hubiera gustado que te explicaran?; ¿para qué sirve estudiar esta materia?; ¿en qué consiste estudiar Historia del Arte?; ¿es importante para nuestra realidad actual?

Al analizar las respuestas obtenidas por parte del alumnado que, en su mayoría, coincide en que el estudio de la Historia del Arte resulta ser una descripción a nivel formal de determinadas obras de arte de un periodo artístico en concreto, nos percatamos de que el enfoque -no en todos los casos, pero sí en su mayoría- es formalista, lo que supone que, cuando el alumnado se enfrenta a una determinada obra de arte, sabe analizarla atendiendo a los siguientes puntos: identificación de la obra; autor y cronología; comitente y encargo; contexto social; técnicas y materiales y pocas cuestiones más. Eso supone que los contenidos curriculares “se siguen presentando con grandes lagunas” (Cantonero Falero, 2002).

Por lo tanto, un estudiante que ha recibido algunas nociones de arte sabrá, por citar un ejemplo, quién es el pintor sevillano Diego Velázquez y que utilizó un tipo de pigmento determinado en *Las Meninas*, conocerá su siglo o fecha determinada e incluso a su mecenas, sin embargo, ¿sabrá por qué es la obra central del Museo Nacional del Prado? ¿comprenderá lo que realmente supuso el autorretrato del autor a la misma altura que los reyes reflejados en el espejo? ¿es capaz de discernir por qué Velázquez creó esta obra de la manera en que lo hizo y qué reivindicaba con ella? ¿lo que supuso para la Historia del Arte?

Ante tal situación, las preguntas a las que nos enfrentamos como docentes son claras: ¿refleja la enseñanza de la Historia del Arte la realidad social e intercultural de las épocas que abarca?; ¿posee el alumnado los conocimientos oportunos para no seguir transmitiendo una enseñanza sesgada en sus futuras aulas?

Estos problemas de base nos ayudan a configurar los objetivos que perseguimos, pues debemos esforzarnos para que el discurso en las aulas tanto de secundaria como universitarias y en los libros de textos educativos cambien, pese a “muchos docentes que siguen subestimando el poder seductor de las nuevas estrategias” (Luna, 2019, p. 22). Dado que consideramos imprescindible tratar estas cuestiones, es nuestro propósito que el alumnado, mediante metodologías activas (Ribera Puchades y Sáenz de Jubera Ocón, 2022), descodifique distintas obras de arte y profundice en el potencial que posee la Historia del Arte como una herramienta muy efectiva para conocer lo que ha sido el mundo, la sociedad en la que vivimos y reflexionar en torno a ella.

## **Reflexionar en torno al Arte: aprendizaje basado en la investigación (ABI) y aprendizaje basado en Retos (ABR)**

El estudio de la Historia del Arte no debe renunciar a la clase magistral, pues dotar de conocimientos al alumnado, que han sido previamente investigados por el docente, es fundamental. Sin embargo, debe ir acompañado de otras metodologías que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje -que requieren de un considerable esfuerzo y una mayor dedicación a la asignatura- con la finalidad de que los estudiantes “aprendan haciendo”

(De Miguel Díaz, 2006, p. 40). Somos conscientes de que actualmente es muy frecuente que se empleen términos como el de metodología didáctica, que está muy de moda, sobre todo, en los institutos que es donde en mayor medida se están empleando este tipo de actividades; sin embargo, en la Universidad, todavía este tipo de metodologías activas con un enfoque interactivo no ha cogido la suficiente fuerza y cuesta abandonar la clase magistral en pos de otros métodos orientados a desarrollar aprendizajes activos. Estos últimos no tienen por qué estar reñidos con el método expositivo tradicional. En ese sentido, somos fieles defensores del empleo de estas nuevas formas de hacer en la Universidad, donde el alumnado aprende del profesorado y viceversa.

Por ello, durante este curso académico 2022-2023 hemos propuesto una serie de actividades en el aula con el objetivo de que, tanto de manera individual como por grupos, el alumnado sea el responsable de su aprendizaje y del de sus compañeros, porque atiende a una estrategia de corresponsabilidad en la que prioriza la cooperación y la colaboración frente a la competición; involucra en mayor medida a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, como hemos citado anteriormente, es complementario con otros tipos de metodologías donde interviene el profesorado, es decir, no es la única que se usa en la materia que se está impartiendo (Forteza Bagán, 2009).

La principal consecuencia de este tipo de aprendizaje es el autoconocimiento y la autonomía, porque promueve en el alumno una mayor reflexión y control de su aprendizaje. Son ellos quienes tienen que buscar, seleccionar, organizar y valorar la información; comprenderla, incluso en su faceta más abstracta. Todo siempre con la intervención docente que guía y regula cada uno de los pasos que va dando, fomentando así la empatía y la perspectiva social desde la Universidad (Martín García, 1992). Por lo tanto, hay un desarrollo a nivel intelectual y también personal, porque se van a enfrentar a situaciones que además, les van a servir en un futuro para su vida laboral: reconocer las aportaciones de los otros miembros practicando la escucha activa, expresar su desacuerdo cuando proceda, planificar el discurso oral, la interacción con los demás individuos, donde seguramente en ocasiones haya que reducir tensiones o mediar en conflictos, etc. Es decir, se promueve una serie de competencias que abarca un abanico mucho más amplio que el de la clase magistral, ya que el alumnado se implica más al tener que preparar y organizar la actividad desarrollando así valores de esfuerzo, compromiso y responsabilidad (Galindo Morales, 2000).

Además, hemos podido comprobar que los alumnos y las alumnas suelen disponer de gran potencial; que tienen capacidad para asumir responsabilidades, quieren aprender y suelen responder a las propuestas del profesor. Por lo tanto, no podíamos perder la oportunidad de crear nuevas formas de aprendizaje y de transmitirles ese deseo por innovar y por personalizar sus proyectos.

Por ello, en la asignatura de *Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales* propusimos varias actividades encaminadas a la creatividad, a la innovación y al fomento del pensamiento crítico. Dos ejemplos representativos de esta realidad dentro del aula universitaria nos sirven como modelo para ilustrar esta teoría que, además, parte de la cotidianidad del alumnado, es decir, estas actividades no surgen por un pensamiento

complicado ni artificioso, sino de cualquier suceso cotidiano que sale a nuestro encuentro: noticias de actualidad (como la guerra de Ucrania, temas relacionados con el feminismo o la identidad de género, el capitalismo o las redes sociales), o mitos, leyendas y bulos sobre determinados artistas y obras de arte, entre otras. Veamos estos dos ejemplos.

En primer lugar, sobre la base de un proceso metodológico de aprendizaje como es el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), se busca alentar al alumnado a que ahonde en distintas obras de arte -algunas de ellas muy conocidas a nivel universal- con la idea de romper y eliminar aquellos estereotipos o historias y prejuicios que han perdurado en el tiempo -fomentado muchas veces desde los propios sectores turísticos que desean llamar la atención con historias extravagantes-. Por ello, mediante un juego de azar -seleccionar un número que aparece proyectado en pantalla debajo del que se esconde una obra de arte-, cada alumno o cada grupo debe atender a la obra en cuestión que le corresponde.

Las obras propuestas en este curso académico han sido: la *Fuente de los cuatro ríos* del escultor italiano Gian Lorenzo Bernini (Piazza Navona, Roma, 1651); el *Autorretrato con la oreja vendada* del pintor neerlandés Vincent Van Gogh (Museo Van Gogh, Ámsterdam, 1889); las Pirámides de Keops, Kefrén y Micerino (Guiza, Egipto); la *Gioconda* del polifacético italiano Leonardo Da Vinci (Museo del Louvre, París, 1503); la *Visión de san Juan* de El Greco (Metropolitan Museum of Art, New York, 1608-1614); el *Pórtico de la Gloria* de la Catedral de Santiago de Compostela en Galicia (1188); la *Adoración de los magos* del portugués Grão Vasco (Museu de Grão Vasco, Viseu, Portugal, 1501-1506); y por último, el *Guernica* del pintor español Pablo Ruiz Picasso (Museo Reina Sofía, Madrid, 1937) (Figura 1). De este modo de un primer golpe de vista el alumnado observa cómo los mitos, las leyendas y los estereotipos no entienden ni de épocas, ni de zonas determinadas, sino que pueden recaer sobre cualquier artista u obra de arte independientemente de su contexto.

En una primera fase de la actividad el alumnado descubre dicha obra y debe hacer una pequeña puesta en escena en el aula a través de la cual expone los conocimientos previos que posee de la misma (véase en la figura 1, la imagen inferior izquierda donde solo aparecen las obras de arte con sus títulos y fechas). De este modo, y como es de esperar, los estereotipos vinculados a las obras salen a la luz y coinciden con los que ven posteriormente en pantalla, pues a cada obra se le atribuye un bulo, un mito o una leyenda falsa (véase en la figura 1, la imagen derecha en la que tras la puesta en escena del alumnado, se ha descubierto, en una nueva diapositiva, la falsa información que gira en torno a la obra o al artista). Por ejemplo: la escultura que representa al río de la plata de Bernini en Roma se está tapando la cara porque frente a él se sitúa la fachada de la iglesia de Santa Inés realizada por el arquitecto Francesco Borromini y ambos artistas eran enemigos; el neerlandés Vincent van Gogh se mutiló la oreja porque estaba “loco”; los reyes magos siempre fueron tres y su historia se narra en los cuatro evangelios de la Biblia; o la Gioconda del universal Leonardo Da Vinci es famosa por su enigmática sonrisa.

Cuando el alumnado observa que el mismo estereotipo que cree con certeza sobre la obra o artista (porque así se lo han enseñado a lo largo de su vida y, en ocasiones, incluso sus propios profesores en Secundaria o Bachillerato) y del que ha hablado en la puesta en escena, es desvelado en la siguiente diapositiva y coincide plenamente con lo que consideraba cierto, el interés suscitado por conocer la verdad brota como una flor en primavera. Su atención ha sido captada y por lo tanto se activa la motivación, la duda y la curiosidad.

La segunda fase, por lo tanto, consiste en desmontar esas ideas preconcebidas como resultado final de la actividad en el aula. A través de una búsqueda exhaustiva de información con la ayuda que le otorga el profesorado, que dirige en todo momento el proceso, indicando dónde puede indagar, qué contenido es aconsejable seleccionar y cuáles son las fuentes que tiene que contrastar, el alumno en cuestión crea sus propios materiales para explicarle al resto de compañeros por qué esa idea previa que poseía sobre la obra de arte o el autor no es cierta o, al menos, que existe otro punto de vista desde el que analizarla; otra forma de abordar el tema en cuestión y no dar por hecho lo que se le ha enseñado como categórico e inamovible.

Ahora se sienten no solo implicados en la creación de nuevos conocimientos, sino responsables de transmitir información verídica sobre la obra de arte o el artista que el azar ha puesto en sus manos. En todos los casos, por fortuna, cada uno de los alumnos se compromete a no difundir en sus futuras aulas un conocimiento sesgado, falso o descontextualizado; por el contrario, todos son conscientes de que su cometido es buscar, seleccionar y armar la información a través de fuentes fiables y especializadas, y no seguir transmitiendo un conocimiento sesgado y basado en leyendas truculentas que buscan llamar la atención de turistas motivados, no por la realidad (en ocasiones la dura realidad) que gira en torno a la obra o al artista en cuestión, sino por mitos ex-céntricos y morbosos.



Figura 1. Actividad ¡Desmontemos ideas preconcebidas! Autoría: Silvia Cazalla Canto

Finalmente, y para atender a su propio criterio, dotando de un mayor protagonismo al propio alumnado, se le solicita que seleccione otra obra de arte y que realice el mismo proceso. De esta manera, se activa nuevamente la motivación de la clase, ya que sus miembros se convierten en protagonistas y son quienes imparten, atendiendo a sus intereses personales, una parte de la materia. Así, son muy significativos algunos de los temas y argumentos recopilados.

Dos ejemplos son muy característicos de la diversidad de gustos e intereses del alumnado: en primer lugar, una de las alumnas procedente del Grado de Historia consideró oportuno, atendiendo a su inclinación por cuestiones de género, mostrar el origen de la abstracción en la pintura moderna con la finalidad de sacar a la luz la figura de la artista sueca Hilma af Klint y la primera obra abstracta creada en 1906 (a diferencia de Kandinsky que la realizó en 1910); por otro lado, un alumno procedente del Grado de Historia del Arte, desmontó la idea de que el arte islámico no puede ser figurativo, mediante la presentación de diversos ejemplos como los frescos de Mashhad (Irán) del siglo XVI o las representaciones figuradas de la Alhambra de Granada (Figura 2).

Estos razonamientos son tratados en clases posteriores por parte del profesorado con bibliografía actualizada para revisar, corregir y complementar la información aportada por el alumnado que, en muchas ocasiones no es del todo acertada o completa; un hecho que requiere un mayor esfuerzo para llevar a buen puerto la asignatura, pues hasta que el alumnado no selecciona una obra o un artista y no expone sus teorías, nosotros, como docentes, no podemos -a no ser que dominemos el argumento expuesto- rebatir con autoridad la información propuesta. En ocasiones, incluso, el alumnado descubre al profesorado la figura de artistas u obras que desconocía, por lo tanto, la labor llevada a cabo -casi en directo, pues se realiza para las siguientes sesiones del máster-, es considerable pero muy gratificante. No obstante, debemos añadir un apunte a esta cuestión: este proceso de admisión por parte del profesorado de que desconoce una obra o un artista, o de que ha tenido que actualizar la información y trabajar también fuera del aula, crea un vínculo muy especial entre profesorado-alumnado, de respeto mutuo y de respeto por la Historia del Arte, pues el alumnado es consciente de que el profesorado se toma muy en serio su trabajo, admite con humildad que no lo sabe todo y está dispuesto a seguir formándose para poder ser un mejor educador y para continuar abordando la Historia del Arte desde una perspectiva más amplia y multidisciplinar, con el fin de honrar a una materia que cada vez es más despreciada por la sociedad. Por lo tanto, son varias las lecciones que se extraen de estas actividades basadas en metodologías activas en el aula.

En ese sentido y, atendiendo al primer ejemplo expuesto, tras la exposición de la alumna, se le planteó la siguiente cuestión en el aula: aunque es cierto que la primera obra abstracta procede de Hilma af Klint, esta artista utilizaba el automatismo, bajo el estado de trance y no teorizó nunca -a diferencia de Kandinsky y su memorable *De lo espiritual en el arte* (1911)- sobre la abstracción (Voss, 2022). Por lo tanto, ¿es arte abstracto con fundamentos o simplemente es pintura automática? Y, ¿si el arte no está apoyado sobre una base teórica, se puede considerar como tal? Estas preguntas no sirven para dar una respuesta definitiva, pues si se quiere abogar por una u otra teoría y decidir quién fue

el primer o la primera pintora abstracta, hay datos de sobra para poder fundamentar una u otra idea. Sin embargo, debemos exigir que el alumnado piense de manera crítica y se cuestione, pero sobre todo, debemos hacerle ver que a veces, el abanico de respuestas es múltiple y que en ciencia -porque la Historia del Arte al igual que el resto de las ciencias sociales lo son- todo puede ser rebatido y argumentado desde otra perspectiva.

Además, se le hicieron también algunas observaciones para encaminar la educación desde una perspectiva de género, que era su principal motivación, y nos preguntamos: ¿por qué Hilma af Klint decidió voluntariamente ocultar sus obras y no exponerlas nunca a diferencia de sus compañeros varones que no tuvieron inconvenientes? Sabemos que la pintora pidió a sus familiares que no sacaran a la luz sus creaciones hasta después de su muerte, pues según pensaba, “el mundo no estaba preparado para verlas y comprenderlas” (Llorca, 2020, p. 14). No obstante, pocos años después Wassily Kandinsky decidió orientar su pintura hacia una depuración reflexiva, dejando atrás la imitación de la naturaleza y cualquier modelo de la realidad física, para llegar a la simplificación de la pintura a través de líneas y colores que produjeran una gran emoción. Kandinsky cambió el rumbo de la Historia del Arte, dando comienzo a la abstracción de la pintura (Düchting, 2015). ¿No estaba el mundo de verdad preparado para ello? La historiografía nos muestra lo contrario. Ante ello, la pregunta que quizás debemos hacernos es ¿estaba el mundo preparado para que una mujer renovara y cambiara el rumbo de la Historia del Arte?

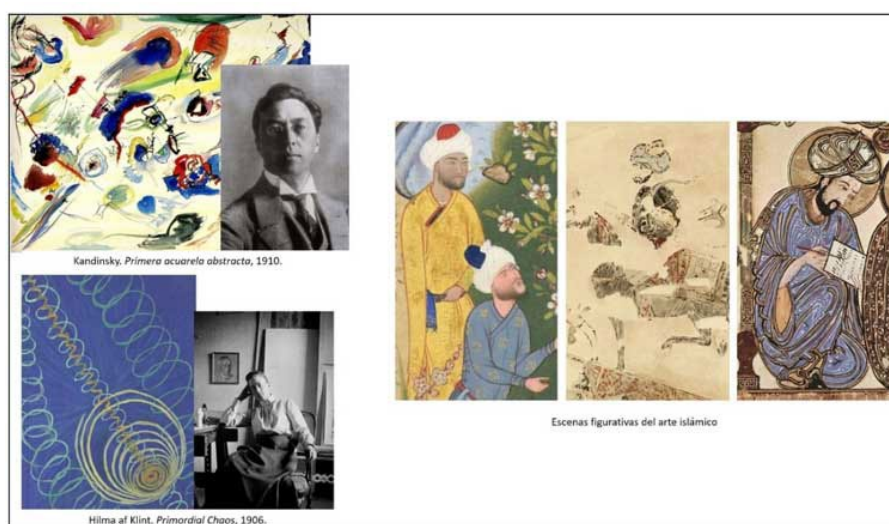


Figura 2. Actividad ¡Desmontemos ideas preconcebidas! Presentación del alumnado.  
Autoría: Silvia Cazalla Canto.

Por otro lado, con respecto a la pintura figurativa en el arte islámico, este argumento sigue siendo uno de los grandes prejuicios acerca del mismo, como bien indicó el alumno egresado en Historia del Arte; sin embargo, “esta idea es una simplificación pobre y sesgada de este tipo de arte” (Irwin, 2008, p. 14). Por lo tanto, se trabaja con cuestiones que abordan el pasado y el presente ¿por qué se cree todavía, aun cuando hay ejemplos muy



característicos, que el arte islámico no es figurativo, sino caligráfico o abstracto? ¿cuáles fueron las raíces de este pensamiento? ¿fue siempre así? ¿cómo fue el desarrollo y el auge del islam y sus movimientos artísticos? ¿cuántos ejemplos de arte figurativo y dónde se sitúan, tenemos en el arte islámico? De este modo, consideramos que se puede ampliar la visión y el conocimiento del arte islámico atendiendo a unos parámetros reales de su condición y actividad.

En ambas ocasiones, estos ejemplos procedentes de su propia inclinación hacia una obra, un o una artista, o un argumento determinado, les sirven para poder realizar en un futuro unidades didácticas con su alumnado de Secundaria y Bachillerato, que sin duda descubrirán una nueva forma de entender el arte.

Otra metodología empleada ha sido el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) a través de la cual el alumnado aprende que el arte no puede desligarse de su contexto y que, esta expresión humana invita a reflexionar, desde una perspectiva particular, sobre ideas recurrentes en una determinada época. Por ello, se atiende al contexto actual y se propone la actividad “¡Mira, piensa y debate!”, con la cual las agudezas artísticas se perciben acercándonos a los grafitis del artista británico Banksy; un artista que dota de actualidad a la Historia del Arte.

La idea es motivar, a través de estas técnicas actuales que desafían al orden social, con las siguientes preguntas: ¿cuáles son los juegos de ingenio a los que recurre Banksy en sus grafitis? ¿cómo llama la atención sobre un determinado tema social?; ¿por qué siente la necesidad de reivindicar ciertos aspectos de nuestra vida cotidiana?

Para ello se exhiben distintos grafitis del artista del *street art* británico, que continua activo, junto a textos suyos con la idea de que el alumnado configure un discurso en el que se analice la obra de arte y atienda al contexto social en el que fue creada, para concluir con una crítica constructiva (Figura 3).



Figura 3. Actividad ¡Mira, piensa y debate! Autoría: Silvia Cazalla Canto.

Ante dichas obras se generan auténticos debates de carácter muy diverso que transitan desde “el poco respeto de Banksy hacia la religión u otras cuestiones” hasta el “refleja a la perfección a la sociedad y el alma humana”. En el aula, a lo largo de diferentes sesiones, debemos profundizar en el artista, su contexto y la visión que se tiene del tipo de arte que realiza, pues debemos ser conscientes de que el grafiti no es considerado actualmente vandalismo -o al menos el debate está abierto entre si resulta ser arte o vandalismo, con adeptos tanto a uno como al otro apelativo-, como sí lo era en la década de los setenta: Banksy pasó de vándalo a artista en unas décadas (Acebal, 2021).

Además, es necesario ahondar en todo ello para que no se generen prejuicios hacia el propio artista y que el alumnado, mediante el pensamiento crítico, llegue a la conclusión de que no es falta de respeto, sino sátira combinada con escritura (algo en lo que hay que hacer hincapié en un contexto en el que cada vez se puede emplear menos la sátira por no ser “políticamente correcta”) (Marcos-Alba y Juan Gutiérrez, 2022) y que con ella reivindica y busca el confrontamiento; provoca y remueve para dar voz a temas globales como la guerra, la política, el capitalismo, las adicciones a las redes sociales y a las pantallas, la pobreza, el consumismo, los sentimientos, la mercantilización del arte, etc. (Negri, 2020). Si algo posee el creativo y rebelde grafitero es que resulta ser un auténtico agitador de conciencias.

Tras el debate -o los debates- generados en clase, una vez más se le solicita al alumnado que escoja una obra del grafitero del Reino Unido y desarrolle el mismo discurso. En este aspecto resulta muy llamativo cómo los temas más concurrentes son los conflictos bélicos. Un único ejemplo me sirve para señalar lo que intento demostrar con estas actividades.

Nuevamente una alumna motivada por la perspectiva de género, trajo al aula una obra interesantísima que ella misma había fotografiado durante una estancia en Nueva York sin conocer al autor. Durante las sesiones del máster se percató de que el artista del que se estaba hablando y sobre el que se estaba debatiendo fervientemente durante varias sesiones, era aquel que captó su atención con un mural que mostraba el conflicto procedente de las áreas kurdas de Turquía. Allí el periodismo se vetó y se encarceló a la pintora y periodista Zehra Doğan por una pintura realizada y publicada en sus redes sociales que denunciaba la destrucción de la ciudad de Nusaybin. Banksy solicitó su libertad con su arte en Nueva York. El británico a golpe de grafiti dio voz a la periodista y a la injusticia social acometida contra su persona, pues la mujer, pintora con un enorme sentido de la justicia al plasmar la realidad bélica tanto en sus lienzos como en sus escritos, fue encarcelada en 2017 y condenada a dos años, nueve meses y veintidós días. Banksy mostró su solidaridad y empatía hacia la artista en 2018 con un grafiti en el que marcó los días de encarcelamiento de Doğan y su cara entre las señas que hacen a su vez de barrotes de una prisión. De este modo, denunció y señaló la injusticia que calló sobre una persona que fue capaz de gritarle al mundo sobre las injusticias que estaba viviendo su país.

En palabras de los propios alumnos y respondiendo a una de las preguntas iniciales de la asignatura: “¿es el arte importante para nuestra realidad actual?": el arte denuncia, el arte señala; el arte genera empatía.

## Conclusiones

A modo de breve conclusión, hemos concebido la asignatura de *Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales*, como una materia que contribuye a que el alumnado se convierta en sujeto pensante capaz de detectar en el arte una herramienta que transforma el mundo social y cultural. Por este motivo es importante rescatar y valorizar las obras de arte sin sesgos, pues ofrece un enorme potencial para “explorar históricamente la configuración de las identidades personales y colectivas” (Bolufer Peruga y Morant, 2012, p. 343).

Por ello, debemos optar por un enfoque multidisciplinar profundizando en los recursos propios de los artistas empleados en sus obras de arte. A través del estudio y las propuestas metodológicas activas para el alumnado universitario -ABI y ABR- se ha cedido protagonismo a sus hechos, palabras e ideas. Podemos confirmar que la principal consecuencia de este tipo de aprendizaje es el autoconocimiento y la autonomía, porque promueve en el alumnado una mayor reflexión y control de su aprendizaje. De este modo, con estas actividades la difusión, valorización y la transferencia del conocimiento se encuentran al servicio de la cultura.

## Referencias

- Acebal, C. (2021). Agitador de conciencias: Banksy. *BIA. Aparejadores de Madrid*, 307, 55-57.
- Bolufer Peruga, M., Morant, I. (2012). Identidades vividas, identidades atribuidas. En P. Pérez-Fuentes Hernández. (Ed.), *Entre dos orillas: las mujeres en la historia de España y América Latina* (pp. 317-352). Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- Cantonero Falero, J. (2002). Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando. *Campo abierto: Revista de educación*, 21, 83-96.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Dütching, H. (2015). Wassily Kandinsky, 1866-1944: una revolución pictórica. Madrid: Taschen.
- Fortea Bagán, M. A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Castellón de la Plana: Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.
- Galindo Morales, R. (2000). Aproximación a una metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès Blanch, J. Estepa Giménez y G. Travé González. (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 529-536). Huelva: Collectanea 38.
- Irwin, R. (2008). *Arte islámico*. Madrid: Akal.
- Llorca, F. (2020). *Pequeños grandes gestos en el arte*. Barcelona: Alba Editorial.
- Luna, D. (2019). Desmitificar para educar: hacia una didáctica tranestética del arte. *Communiars: Revista de imagen, artes y educación crítica y social*, 2, 22-30. doi: [10.12795/Communiars.2019.i02.02](https://doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.02)
- Marcos Alba, C. L., Juan Gutiérrez, P. J. (2022). Banksy, humor británico e ironía ácida grafitados. Sentido, significado e inversión del ready-made en el arte urbano. *Arte, individuo y sociedad*, 34(1), 233-253. doi: [10.5209/aris.73514](https://doi.org/10.5209/aris.73514)

- Martín García, M. J. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63-68. doi: [10.1080/02147033.1992.10821033](https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821033)
- Negri, J. J. (2020). Banksy y el constante desafío del arte callejero. *Anuario Iberoamericano de Derecho del Arte*, 2020, 619-622.
- Ribera Puchades, J. M., Sáenz de Jubera Ocón, M. (Eds.) (2022). *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Voss, J. (2022). *Hilma af Klint: a biography*. Chicago: University of Chicago Press.

---

**Silvia Cazalla Canto** es Profesora en el Departamento de Didáctica de las CC.SS. en la Universidad de Granada (Campus Ceuta). En 2016 la Asociación de Amigos de la UNAV le otorgó una beca predoctoral para realizar su doctorado. En 2018 el Scaliger Instituut le concedió una beca para su estancia de investigación en la Universidad de Leiden. Del mismo modo, obtuvo las becas de la Académie de Stanislas (2017, Nancy, Francia), de la University of Rhode Island (2020, RI. EE. UU) y de la Fundación Ana María Aldama Roy (2021, Oporto, Portugal), en reconocimiento al CV y a sus contribuciones científicas a diversos congresos internacionales. Ha impartido docencia en la Universidad de Navarra (2016-2019) y en el Diplomado en el Siglo de Oro de la Universidad de Piura (Perú, 2020-2021). Finalmente, forma parte del proyecto *Tres siglos de arte del grabado* (MINECO).

---