

## ARTE

*En los últimos años las actividades artísticas tienen cada vez mayor presencia en nuestra sociedad y la formación artística una mayor demanda. Sin embargo, la presencia del arte en el currículum de la enseñanza obligatoria sigue*

*siendo escasa. Existen,*

*además, problemas de adecuación entre las demandas curriculares y las disciplinares. Este artículo trata de reflexionar sobre el aprendizaje artístico en sus dos vertientes, la de la expresión y la histórico-artística, haciendo referencia a las actuales propuestas disciplinares y a las previsibles dificultades de su aprendizaje y de su enseñanza, presentando para su discusión algunas propuestas de selección y secuenciación de contenidos.*

# LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ARTE\*

## Fundamentos y propuestas

ELENA POL\*\*

**E**n los últimos años, asistimos a importantes esfuerzos para cambiar el tradicional sistema de enseñanza y aprendizaje por otro más acorde con el tipo de actitudes, conocimientos y habilidades que la sociedad actual está demandando. Sin embargo, un proceso de cambio educativo como el actual no resulta una tarea sencilla. Si apostamos por una renovación de la enseñanza en general, y de la enseñanza del arte en particular, ésta deberá tener en cuenta las diversas cuestiones que afectan al diseño curricular: desde los objetivos que se pretenden conseguir con la educación artística hasta la clásica selección de contenidos temáticos, el estudio sobre nuestras capacidades para comprender, expresar y sentir el fenómeno artístico o los recursos de los que disponemos para su enseñanza y los contextos de su aprendizaje (sin olvidar los problemas relativos a la formación del profesorado). Es necesario integrar las aportaciones de las distintas disciplinas relacionadas con todos estos aspectos. En propia carne conocemos cuál es el resultado al primar alguno de ellos o al descuidar otros. Por ejemplo, dar preferencia los contenidos sin tener en cuenta las capacidades de los alumnos, o primar éstas menospreciando los contenidos, etc. Por ello, convendrá tener en cuenta las cuatro reflexiones básicas de todo diseño curricular: sociológica, disciplinar, psicológica y didáctica (Coll, 1991).

Con el afán de presentar un documento para la discusión de todas estas cuestiones, se exponen a continuación algunas reflexiones relacionadas con cada uno de estos aspectos centrandonos especialmente en la etapa de Educación Secundaria y en las áreas de Expresión Visual y Plástica y de Geografía, Historia y Ciencias Sociales.

#### Reflexión sociológica sobre la enseñanza del conocimiento artístico

##### *¿Para qué enseñar arte? El cambio de las actitudes sociales frente al arte*

En estos momentos estamos asistiendo a un cambio de mentalidad, en algunos aspectos verdaderamente espectacular, que se está produciendo en la sociedad española con respecto a los hábitos de uso y consumo del arte. Aunque al hablar de espectacularidad nos venga al recuerdo la afluencia masiva que han tenido algunas exposiciones, sin embargo me refiero a esa actividad artística y cultural que se ha convertido en cotidiana, al uso que los medios de comunicación de masas o distintas empresas de diferentes sectores hacen del arte, a la propia demanda del público hacia dichas actividades, etc. El componente estético o el diseño se han convertido en habituales en medios aspectos de la vida cotidiana de las personas.

Este cambio, si bien no con la misma espectacularidad, está afectando a los diseños curriculares que

deben reflejar los valores, actitudes, conocimientos, etc. que la sociedad demanda para ella. Como plantea Gardner (1990), todas las discusiones sobre cuestiones educativas comportan considerar los valores. Examinando la educación artística en distintos países nos encontramos con una variedad de posturas y métodos educativos que reflejan las concepciones enormemente diferentes de la educación estética en las diferentes culturas. Es esta diversidad en las consideraciones valorativas del arte lo que provoca una mayor diversidad de posturas y métodos educativos que, por ejemplo, en matemáticas o en lenguas extranjeras.

En el caso concreto de nuestro país uno de los objetivos 'invariantes' de las sucesivas reformas educativas es el de la *valoración y conservación del patrimonio artístico*. El aumento de la demanda de los estudios *artísticos* durante los últimos años han llevado a las autoridades educativas a ampliar los contenidos sobre los mismos en la enseñanza obligatoria, a la creación de un bachillerato artístico, así como a una licenciatura en Historia del Arte (hasta ahora especialidad de Geografía e Historia). Sin embargo, a pesar de la aparente buena situación en la que se encuentra el conocimiento artístico en nuestros planes de estudio, se han producido al mismo tiempo unas paradojas difíciles de explicar, como el hecho que recordaba Ramírez (1989) de crear la especialidad de Historia del Arte a la par que se eliminaba la asignatura de Historia del Arte del Bachiller al establecerse el BUP, o el que la atención y los esfuerzos dedicados a los contenidos artísticos sean mínimos en relación con los objetivos que se pretenden conseguir (ver también Cuevas, 1990).

En este sentido, el nuevo diseño curricular ha dado un paso importante al considerar también las actitudes, normas y valores como contenidos de aprendizaje (hasta ahora parecía como si los objetivos actitudinales fueran independientes de los contenidos educativos). Pero, aunque todavía no disponemos de investigación suficiente sobre el aprendizaje y la evaluación de las actitudes, sí sabemos que cualquier actitud hacia un objeto conlleva, de modo fundamental, un componente cognitivo (Eiser, 1994), por lo que difícilmente podremos conseguir dicho objetivo si el nivel de conocimientos artísticos sigue siendo mínimo. Algunos autores (Pastor, 1992) han criticado la excesiva preponderancia de los objetivos cognitivos (en el aprendizaje en museos), olvidando que el museo también es un lugar para emocionarse con la belleza ... Sin embargo, lo que se olvida es que no nos podemos emocionar con lo que no 'conocemos' (a este respecto existen numerosas investigaciones sobre preferencia estética). Como dice Gardner (1990) al explicar el enfoque mantenido por el grupo del Proyecto Cero, no niegan que las artes impliquen emociones, sino que consideran que las emociones funcionan de un modo cognitivo que guían al individuo en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades y en la construcción de expectativas y tensiones que luego se solucionan.

Por tanto, estando de acuerdo en que la *valoración y conservación del patrimonio* debe ser un objetivo que hay que desarrollar, difícilmente podremos hacerlo efectivo si no ponemos los medios para ello. Es cierto que aparentemente ha habido un aumento de la formación artística, pero ésta ha recaído casi de forma exclusiva en una sola dirección, en la de la expresión, olvidando la importancia de la historia del arte, sobre todo teniendo en cuenta que entre el conjunto de la población existen mayor número de personas *consumidoras* de arte que *bacedoras* del mismo.

En suma, puesto que parece que estamos de acuerdo en que la formación artística es importante, ésta debería ser algo más que un conjunto de buenas intenciones y, por lo tanto, los contenidos actitudinales relativos al arte dentro del currículum escolar deberían tener su correspondencia en los conceptuales y procedimentales, a la vez que la formación artística debería estar equilibrada entre la expresión y la representación.

Por otro lado, creemos que se debería considerar la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado que deberá impartir este conocimiento, formación que ha contado en nuestro país con enormes lagunas. Así, en el caso de la expresión, a pesar de otorgarle mayor presencia y supuestamente mayor relevancia en el currículum, creemos que no variará sustancialmente la formación de nuestros alumnos si se sigue considerando que no se precisa una formación específica para impartir dichos contenidos, excepto para el caso de la enseñanza musical. Lo mismo podríamos decir de la Historia del Arte, donde los conocimientos demandados a los docentes son mínimos en comparación con los de la Geografía y la Historia, por lo que la mayor parte del profesorado que accede a la enseñanza secundaria es especialista en estas disciplinas y no en Historia del Arte y, a su vez, como la proporción de profesorado es mayor en estas disciplinas, también en la formación permanente tienen mayor presencia que el resto de las disciplinas que componen el área.

En definitiva, deberíamos ser más conscientes, como dice Gardner (1990), de que las innovaciones más brillantes en la elaboración de currículos no conseguirán ser efectivas en ausencia de un cuadro de educadores que *incorporen* en ellos mismos el conocimiento que se espera que imparten.

**"El nuevo diseño curricular ha dado un paso importante al considerar también las actitudes, normas y valores como contenidos de aprendizaje. Pero, cualquier actitud hacia un objeto conlleva un componente cognitivo, por lo que difícilmente podremos conseguir dicho objetivo si el nivel de conocimientos artísticos sigue siendo mínimo"**

## Reflexión disciplinar sobre la enseñanza del conocimiento artístico

### ¿Qué arte enseñar? Los cambios de las disciplinas

Hasta ahora nos hemos referido al cambio de demanda de la sociedad con respecto al arte, pero no menos importante e influyente es el cambio disciplinar. El conocimiento científico es dinámico y repercute directamente en las disciplinas académicas. Estos cambios epistemológicos, inherentes a todas las ciencias, afectan aún más si cabe a la Historia del Arte ya que, al ser una disciplina joven y de escasa implantación académica, llegan a la enseñanza obligatoria con mayor retraso.

En este sentido, un problema que afecta, en general, a todas las Ciencias Sociales es la escasa reflexión epistemológica y metodológica. Como dice Brihuega (1988), "las distintas metodologías propuestas al historiador del arte tienen ya una dilatada historia y continúan siendo múltiples, pero sigue sin precisarse esa definición epistemológica que consideramos previa". Quizá sea debido a que la metodología no se explicita independientemente de las teorías manejadas, como ocurre en otras ciencias. En los últimos años, estamos contemplando cómo las universidades son sensibles a estas tradicionales carencias formativas introduciendo en sus planes de estudio contenidos en esta dirección, a la vez que cada día son más abundantes las publicaciones sobre los métodos de análisis e interpretación y sobre las teorías que los sustentan (Fernández Arenas, 1982; Checa, García y Morán, 1987; Plazaola, 1987; Freixas et al., 1990; Ocampo y Perán, 1991; etc.).

A la hora de concretar qué es necesario aprender y, por lo tanto, enseñar, nos sería de gran ayuda conocer cómo se ha construido el conocimiento histórico-artístico (Freeman, 1992), de qué modelos teóricos disponemos o qué procedimientos debemos seguir para resolver un problema como, por ejemplo, una autoría, una influencia, etc. Por estas razones, es conveniente realizar un brevísimo repaso a la historiografía artística. Entiéndase que el objetivo es reflexionar sobre las consecuencias didácticas y no una exposición con fines disciplinares (los interesados en esta última deberán recurrir a los autores citados más arriba, en los que también podrán encontrar las referencias de los autores clásicos, que nosotros no hemos recogido para aligerar la exposición).



DOVER PUBLICATIONS

La Historia del Arte se institucionalizó como disciplina científica en el siglo XIX, por la necesidad de clasificar y catalogar los objetos artísticos reunidos por los coleccionistas y por la exigencia de una catalogación ‘científica’ en museos y galerías. Previamente, algunos estudiosos del tema fueron los artífices de las primeras agrupaciones, teniendo en cuenta afinidades espacio-temporales, conformando el concepto de estilo (Vasari en el siglo XVI) o el de escuela (Lanzi a finales del XVIII) y atribuyendo autorías por afinidades técnicas y de realización. Por ejemplo, Morelli en su *Principio y método*, a finales del siglo XIX, a través de la confrontación de algunos detalles como la manera en que tal artista pintaba los dedos de las manos, las orejas, etc., atribuía obras a un maestro o a sus seguidores. El mismo Morelli era consciente de las limitaciones de su preciso y detallista método, que procedía del cientifismo positivista y clasificatorio del siglo XIX y se inspiraba en la metodología de las Ciencias Naturales. Otros, como Taine, el representante más característico de la metodología positivista, en su *Philosophie de l'art*, consideraba el *medio*, entendido sobre todo como medio físico -la raza o la temperatura ambiente-, como la causa última de la producción artística. Y es a partir del conocimiento acumulado a través del método morelliano y de otros, como el de Taine, así como de la interacción de la idea de *genio* del romanticismo, como nace la Historia del Arte como historia de los grandes artistas.

A partir de entonces (finales del siglo XIX) se desarrollarán dos opciones metodológicas que se mantienen hasta nuestros días: el formalismo y la iconología. El primero se interesa fundamentalmente por los aspectos formales, es decir, por el ‘modo’ de representar o significar; el segundo, que surge como oposición al positivismo y al formalismo dominante a finales del XIX y a principios del XX, se interesa fundamentalmente por los temas y contenidos, por lo que la obra representa o significa.

La primera de estas opciones, es decir, el **estudio de las obras de arte atendiendo a la forma**, a la apariencia, dio lugar a diversas teorías. Wölfflin es el teórico más importante, planteando en sus *Reflexiones sobre la historia del arte* que “la primera tarea del historiador del arte es el análisis de la forma visible”, centrándose en la evolución de los estilos, considerando éstos como entes dotados de autonomía, con su génesis, evolución y decadencia; o Focillon, que, siguiendo tam-



DOVER PUBLICATIONS

**“Los contenidos actitudinales relativos al arte dentro del currículum escolar deberían tener su correspondencia en los conceptuales y procedimentales, a la vez que la formación artística debería estar equilibrada entre la expresión y la representación”**

bién una doctrina evolucionista, distingue en cada estilo varias *edades*: experimental, clásica, de refinamiento y barroca. A pesar de considerar al primer autor como máximo representante del formalismo, debemos tener en cuenta que ya no se trata de un formalismo descriptivo, sino interpretativo. Wölfflin quería una Historia del Arte sin nombres, es decir, sustentar el estudio no en obras o artistas concretos sino en aquello que supone un estudio de las obras artísticas independientemente del autor. Le debemos también el hecho de que relativizase la valoración de las obras de arte en función de su estilo de referencia (no hay que olvidar que estamos hablando de un momento en el que el gusto predominante era el clasicista). Es decir, una obra de arte no será buena o mala porque utilicemos un báremo acorde con el gusto predominante, sino en relación con las obras realizadas en el mismo momento y contexto.

Por otro lado, el **estudio de las obras en cuanto al contenido** dio lugar a considerar las obras de arte como documentos de una cultura, lo que abre las puertas a un buen número de métodos de análisis e interpretación desde entonces hasta nuestros días. Panofsky, para profundizar en el significado y en la simbología de las imágenes y para desvelar los supuestos y las ideas de los que parte el artista (conocidos en su época y a los que habrá que llegar partiendo de la situación histórica y de las corrientes espirituales de la época objeto de estudio), sistematiza el método estableciendo tres niveles: el pre-iconográfico, consistente en la identificación de lo representado (nivel de la forma o análisis de los motivos artísticos); el iconográfico, o la relación entre lo representado con su posible carácter simbólico, alegórico, etc. (nivel de las ideas o análisis del asunto); y el iconológico, o de interpretación del significado, que supone, en realidad, la primera aproximación comprensiva a la totalidad del fenómeno artístico.

Desde entonces, la Historia del Arte, por su propio carácter interdisciplinar, acudirá a las aportaciones de otras disciplinas para profundizar en el análisis e interpretación de las obras de arte, de las que provendrán diversos enfoques y métodos:

- de la sociología proviene el estudio de la dimensión social de la obra de arte. El método sociológico surge como oposición al método formalista que no tenía en cuenta el contexto histórico, económico, etc., ni del artista

*"A partir de finales del siglo XIX se desarrollarán dos opciones metodológicas que se mantienen hasta nuestros días: el formalismo y la iconología. El primero se interesa fundamentalmente por los aspectos formales, es decir, por el 'modo' de representar o significar; el segundo se interesa fundamentalmente por los temas y contenidos, por lo que la obra representa o significa"*

ni del medio, y se preocupa por analizar las condiciones de creación de la obra de arte, así como las relaciones entre arte y sociedad considerando que el artista, además de reflejar su propia personalidad en la obra de arte, utiliza ésta como vehículo ideológico de un grupo o clase social (algunos de sus más conocidos representantes son Antal, Hauser, Francastel, Bozal).

- de la psicología provienen distintas aproximaciones:

a) aquella que considera la obra de arte básicamente como un reflejo del carácter y del espíritu del artista y de sus circunstancias personales (ej. Huygue).

b) las que basándose en las teorías psicoanalíticas de Freud y Jung, fundamentalmente, la consideran como un reflejo no ya de los motivos conscientes, sino de los inconscientes.

c) de la psicología experimental provienen los estudios sobre las respuestas de los sujetos ante determinados estímulos u obras (ej. Francés).

d) de la psicología de la percepción provienen varios planteamientos teóricos, unos más preocupados por la forma y las leyes de la visión, como es el caso de la Gestalt (ej. Arnheim), y otros más preocupados por el contenido y la experiencia del receptor basados en las teorías de la psicología de la percepción que consideran la actividad y experiencia del receptor como fundamentales (ej. Gombrich).

e) de la psicología cognitiva provendrían los más recientes estudios sobre la construcción personal del conocimiento artístico (ej. Gardner).

- de la lingüística provienen el estructuralismo y la semiótica:

a) el estructuralismo parte de la idea de que ciertas realidades forman un conjunto estructurado y que, conociendo los elementos y la organización del mismo, se puede llegar a conocer la naturaleza y funcionamiento de la realidad estudiada. Las estructuras serían las reglas no aparentes a partir de las cuales se explican las apariencias. En la obra de arte, las microestructuras de la misma guardarían relaciones de dependencia con la macroestructura histórica. El objetivo del estructuralismo sería el estudio de la estructura interna de la obra artística así como de las estructuras mentales, sociales e ideológicas que subyacen en ella.

b) la semiología o semiótica del arte considera la obra de arte como signo lingüístico. La semiótica acostumbra a analizar las obras de arte sólo a partir de sus relaciones internas, por lo cual difícilmente puede llegar a explicarlas en su dimensión histórica. Por este motivo, no es casual que se haya centrado sobre todo en los fenómenos y medios de comunicación contemporáneos (ej. Eco).

Recientemente, algunos autores han planteado que no puede tenerse en cuenta un sólo método o aproximación, ya que con ello solo tendríamos una visión parcial. Así, en nuestro país, Fernández Arenas (1982: 141) propone un esquema orientativo de estudio de la obra de arte que "incluye la totalidad de las posibilidades de un estudio completo de interpretación y análisis de una obra concreta, de la creación total de un artista, de una época o de una tendencia". En su esquema hace referencia a otras ciencias auxiliares que "incluyen la obra de arte en su

objeto de estudio, con la utilización de los métodos propios de trabajo y demostrando la interconexión con la historia del arte", con un afán secuencial que nos permite conocer, como él mismo dice, la totalidad de las posibilidades de estudio.

Por su parte, Borrás (1985) advierte de la conveniencia de tener la cautela de no entregarse "a una asimilación sincrética de todas las metodologías y concepciones, integrándolas en un comentario artístico que resulta un auténtico *puzzle* de las diferentes interpretaciones y lecturas posibles". Este autor plantea que "hoy día la aproximación histórica es el único parámetro válido para enjuiciar las obras de arte, que hay que situarse en el momento histórico en que una obra de arte es creada para analizar la obra en el contexto de su creación", sistematizando los factores interviniéntes en el proceso de creación de una obra de arte: fuentes y documentación; artistas y comitentes; técnica y estilo; y función y significado.



También Brihuega (1988) propone analizar e interpretar el “hecho artístico” en su contexto histórico, ya que, a su juicio, “el objeto artístico tiene, entre otras muchas, una capacidad que le diferencia de otros documentos históricos y es la de poder reinsertarse como elemento activo de cultura en las etapas sucesivas a las de su origen (...) por lo que se hace imprescindible centrar los documentos artísticos y, sobre todo, centrar los objetos, en el interior de esa red de factores que intervienen en su construcción y posterior difusión”. Por lo tanto, según este autor, como unidad significativa de la cultura visual, el objeto artístico interesaría desde tres niveles (cuya concatenación va a llamar *hecho artístico*): la construcción del objeto artístico, el objeto artístico materializado y su presencia histórica. A su vez, las tres áreas que articulan el *hecho artístico*, serían las del contexto, la del objeto y la del autor (ver cuadro 1 en la página 83 de este artículo).

Por otro lado algunos teóricos plantean que el *hecho artístico* es una realidad compleja, que hay que estudiarlo y explicarlo desde ámbitos de conocimiento muy distintos. Así, algunos autores, como Belting, han planteado “que la vía más adecuada consistiría en sustituir la aspiración a una Historia integral del Arte por una Historia del Arte que desarrolle múltiples aspectos parciales”. Este autor señala la importancia

de un diálogo permanente con otras disciplinas humanísticas y centra algunas de las áreas en las que podrían desarrollarse estos estudios, como la relación del Arte y del Lenguaje (que desarrollará Goodman) o el estudio de “los modos de recepción y de la fortuna crítica”, es decir, la integración del estudio de las formas en la relación entre las obras y el público (con aproximaciones realizadas por distintos autores, como Iser, Jauss, etc). Esta teoría creemos que puede aportar reflexiones interesantes a la Historiografía del Arte, así como a la museografía (Asensio & Pol, 1994), ya que, en primer lugar, cuestiona las premisas de la concepción clásica del arte y de la autonomía de lo bello (heredadas de la estética platónica): “el sentido de las obras de arte no estaría en las obras

en sí, según la concepción clásica, sino que resultaría de la interacción continua entre autor, obra y público”; y, en segundo lugar, porque el estudio de los modos y resultados del encuentro de la obra y su destinatario demanda explícitamente un acercamiento interdisciplinar. A su vez, creemos que es una teoría importante para la enseñanza del arte ya que, desde esta perspectiva, la experiencia estética es fruto de la interpretación que cada uno hace en función de su bagaje intelectual y emotivo, por lo que se debería centrar la atención tanto en la obra de arte en sí misma como en el alumno que trata de interpretarla y disfrutarla.

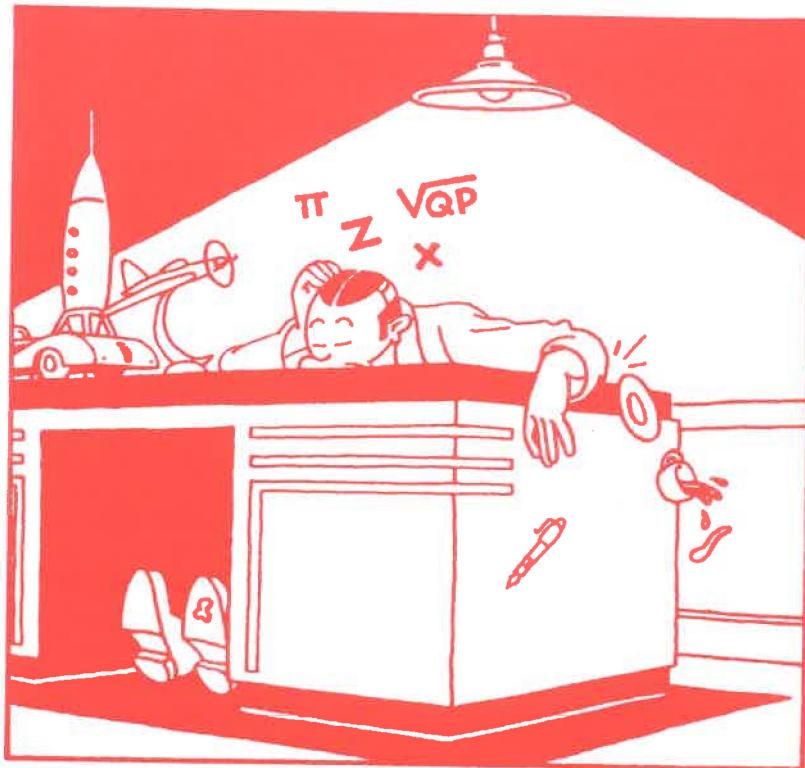
No obstante, otros autores, plantean posiciones más revisionistas, como las que parten de la corrección y precisión de los postulados iconológicos y semióticos (por ejemplo, Settis). En cualquier caso, nosotros opinamos como Bauer (1976)

que “una de las misiones de una futura Historiografía del Arte habrá de ser la de incluir al receptor en una auténtica (lo será cuando así se haga) estructura sociológica con eficacia histórica, que consiste en que se tome en serio también a ese receptor de «Arte» y de Historiografía. Esto sólo significa que tenga el derecho a que el historiador de Arte le comprenda tanto como a la obra, pues a él va dirigida la Historia”.

En síntesis, por un lado, debemos

tener en cuenta que la Historia del Arte es una disciplina autónoma con un estatuto epistemológico propio (aunque eminentemente interdisciplinar como toda ciencia humanística); por otro, hoy ningún historiador del arte defendería una historia del arte meramente descriptiva de obras y artistas, sino que se plantea la complejidad del análisis e interpretación de la obra o del hecho histórico, precisamente por el número y riqueza de factores que interactúan en la creación artística. Es decir, se ha desplazado la atención desde los aspectos técnicos y formales de la obra de arte hacia el contexto de su producción e interpretación.

Sin embargo, en nuestras aulas, prácticamente en todos los niveles educativos, son más abundantes los



JOOST SWARTE

análisis de tipo descriptivo, pudiendo variar en todo caso en cuanto a la exhaustividad del análisis o en cuanto a la cantidad de hechos artísticos estudiados. No obstante, grupos de profesores interesados en el tema, desde hace tiempo están intentando modificar esta situación. Más adelante aludiremos a los trabajos de los grupos "Agora" (1988), "Atenea" (1987), "Magenta" (1990), "Eidos" (1991), etc.

En el caso de la producción, el cambio se produjo al abandonar el ámbito del taller e institucionalizar su aprendizaje formal en la escuela. La expresión, desde entonces, fue considerada exclusivamente un conocimiento en la acción con un componente teórico escaso. En un principio, este conocimiento estaba contemplado en la enseñanza obligatoria exclusivamente basado en la imitación, en la 'mímesis', tal como lo habían hecho los artistas a lo largo de la historia del arte. Pero se olvidaba que los artistas partían del conocimiento de que la habilidad de imitar no se desarrolla sólo observando e intentando representar lo que vemos, sino que vamos desarrollando un proceso de codificación, unas convenciones, unos 'esquemas', como dice Gombrich (1959), aprendidos fundamentalmente en la acción.

Además, la habilidad artística, como comenta Gardner (1990) se considera principalmente un ámbito de uso humano de símbolos. Así, para el grupo del Proyecto Cero, "los individuos que quieren participar de un modo significativo en la producción artística tienen que aprender a decodificar, a "leer" los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura. Los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo "escribir con" las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y, por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales". Sin embargo, como continúa exponiendo Gardner (1990), "en los EEUU el movimiento de educación progresista en conjunto con las ideas de innovación educativa ejerció un significativo impacto en la educación artística iniciándose una tendencia opuesta a la maestría de la pintura figurativa (tendencia que se vio fortalecida por el auge de la fotografía como forma de arte y por la tendencia general en Occidente por el arte abstracto). La tendencia ha consistido en dar a los jóvenes una mayor libertad de enfoque, minimizando los componentes

**"La experiencia estética es fruto de la interpretación que cada uno hace en función de su bagaje intelectual y emotivo, por lo que se debería centrar la atención tanto en la obra de arte en sí misma como en el alumno que trata de interpretarla y disfrutarla"**

técnicos y artesanales y considerando la educación artística un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva, no como un tema escolar, no como un oficio que ha de dominarse".

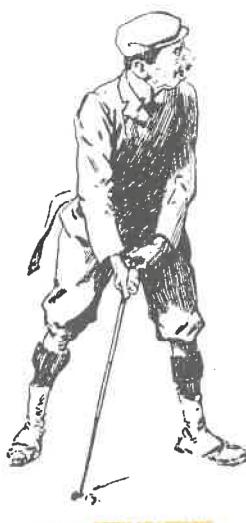
Algo similar ha ocurrido en nuestro país, donde se olvidó que, para expresarse libremente, se necesitan unos conocimientos técnicos y conceptuales mínimos. Por contra, el *Diseño Curricular* del área (1992) plantea la necesidad "de combinar la dimensión práctica de los contenidos con la vertiente conceptual de los mismos", no sólo para poder expresarse libremente sino para comprender el fenómeno artístico, en el sentido de que "la educación plástica ha de hacer capaces a los alumnos de asimilar el entorno visual y plástico en que viven, estableciendo un diálogo reflexivo y crítico con ese entorno". Las relaciones con ese entorno serían bidireccionales: de recepción y de emisión de mensajes (producción y comprensión).

La propia demanda laboral de distintos tipos de 'técnicos en imagen', por otro lado, ha incidido en la misma dirección de prestar una mayor importancia al componente conceptual de esta área, tradicionalmente procedimental.

En definitiva, conviene tener en cuenta el cambio producido dentro del área de expresión visual y plástica que concede una gran importancia al componente conceptual, prácticamente olvidado hasta este momento.

### **¿Qué enseñar del conocimiento artístico?**

Hemos visto que disponemos de varias propuestas sobre qué Historia del Arte debemos enseñar. Sin embargo, tenemos escasez de propuestas sobre qué contenidos mínimos consideran los expertos que son necesarios para saber historia del arte. Esta delimitación de los contenidos fundamentales no sólo hace referencia a los grandes problemas histórico-artísticos, momentos, obras o artistas sobresalientes de la historia del arte, sino a aquellos aspectos generales básicos que son necesarios para 'saber' de historia del arte; es decir, a los conceptos y núcleos conceptuales básicos, así como a los procedimientos metodológicos fundamentales que nos permiten enfrentarnos con contenidos histórico-artísticos nuevos de una manera comprensiva. Algunos de estos núcleos conceptuales suelen tratarse de manera implícita, por ejemplo, los de forma, es-

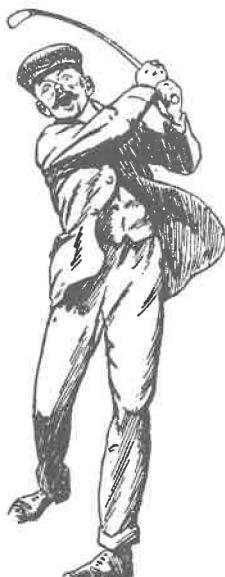


DOVER PUBLICATIONS

tilo, escuela, función, contenido, significado, interpretación, autoría, clientela, público, etc.; pero consideramos que sería necesario hacerlos explícitos para poder prever la secuenciación de los mismos en función de su importancia, dificultad y complejidad. La Historiografía del Arte constituye el apoyo fundamental a la hora de reflexionar sobre los conceptos histórico artísticos y sus posibilidades de ordenación (Bauer, 1976).

A falta de propuestas de los expertos, y tomando como referencia sus postulados y reflexiones, me arriesgo a considerar varios aspectos básicos. Partimos de la premisa de que el principal objeto de estudio de la Historia del Arte son las obras de arte y su objetivo fundamental consiste en llegar a explicarlas a partir de sus premisas históricas. El primer aspecto que hay que tener en cuenta (sin que se considere esta propuesta una secuencia cronológica) sería, por tanto, el del propio concepto de **arte**, objeto o hecho artístico (concepto cambiante a lo largo de la Historia), así como los objetivos de la Historia del Arte: el análisis y la interpretación de la obra, de la representación material (núcleo conceptual de la **forma**) portadora de un conjunto de ideas, conceptos y valores (núcleo conceptual del **significado**) producido y/o consumido en un contexto histórico determinado y que ha llegado hasta nosotros (o no) como documento de una cultura. Estos núcleos conceptuales estarían directamente relacionados con uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia del Arte: distinguir, por un lado, entre el gusto y valoración personal y, por otro, el análisis e interpretación como el principal objetivo de la Historia del Arte. Como dice Bauer (1976), “el intento de establecer unos *conceptos fundamentales de la Historia del Arte* está fundamentado ahí donde la Estética, mano a mano con la Historia del Arte (Fiedler junto a Riegl y Wölfflin, o Hildebrand), crea, abandonando todo juicio del gusto, una ciencia histórico-historicista”.

El historiador del arte, como hemos visto, según la teoría de la que parte, utilizará unos métodos de análisis para el estudio de las formas artísticas teniendo en cuenta que estas formas artísticas, por muy naturalistas que sean, siempre han sido una construcción del artista. El concepto fundamental en este caso sería el de **contextualización** (partir de la obra como una representación realizada por un artista en un contexto cultural determinado), que incide directamente en la interpretación, ya que nos permite reconstruir el



DOVER PUBLICATIONS

**“Hoy ningún historiador del arte defendería una historia del arte meramente descriptiva de obras y artistas, sino que se plantea la complejidad del análisis e interpretación de la obra o del hecho histórico. Es decir, se ha desplazado la atención desde los aspectos técnicos y formales de la obra de arte hacia el contexto de su producción e interpretación”**

marco de referencia y explicar la obra de arte dentro de dicho marco. Situando la obra en el espacio y en el tiempo podemos, además, valorar su importancia dentro de la historia del arte en función del grado de innovación, superación técnica, belleza, capacidad expresiva, etc. en contraste con otras obras del mismo contexto histórico. La distinción entre los conceptos de **valoración histórico-artística** y el de **valoración económica** (tanto los del momento de realización como el actual) se hace aquí imprescindible.

Además, hay que tener en cuenta que la visión actual de la Historia implica una nueva definición del concepto de **tiempo** no como algo lineal, sino como un espacio multidimensional en el que existen varios grupos culturales y socioeconómicos que influyen, en este caso, en la producción artística, en el conocimiento del arte y en los valores relacionados con él (Braudel, 1980). Desde esta perspectiva, el objetivo de la Historia del Arte y de su enseñanza no sería el del cambio progresivo -evolución formal- a lo largo de la historia, sino el de las relaciones del artista con las condiciones materiales, técnicas, económicas, etc. de producción. Este cambio en el concepto del tiempo histórico-artístico nos permitiría entender mejor, por ejemplo, el problema de las vanguardias contemporáneas y no seguir empeñándonos en buscar ‘estilos’ que agrupen o clasifiquen la producción artística o en buscar las alteraciones que suponen un cambio de estilo. Esta nueva concepción del tiempo influiría también en la selección de los contenidos, ya que no sería necesario una visión ‘evolutiva’ de toda la historia del arte, sino la de aquellos episodios fundamentales para comprender las complejas relaciones del contexto del autor en función del cambio de estas relaciones.

Más allá del cisma universitario entre la producción y la comprensión artística, parece sensato suponer la complementariedad de ambos tipos de conocimiento para abarcar una educación artística adecuada. En el contexto de la enseñanza obligatoria esto supone la interdisciplinariedad entre las áreas de Educación Artística y Expresión Visual y Plástica, y entre las de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales. Las disciplinas implicadas en estas áreas tienen el mismo objeto de estudio, aunque con fines diferentes. Así, conceptos y núcleos conceptuales básicos como los de color, forma, configuración, volumen, espacio, etc., que se abordan de forma explícita en las áreas de expresión, y que son necesarios

*“El cambio se produjo al abandonar el ámbito del taller e institucionalizar su aprendizaje formal en la escuela. La expresión, desde entonces, fue considerada exclusivamente un conocimiento en la acción con un componente teórico escaso. En un principio, este conocimiento estaba contemplado en la enseñanza obligatoria exclusivamente basado en la imitación, en la ‘mimesis’”*

para la propia expresión artística, se deberían tener en cuenta al trabajar, explícita o implícitamente, estos conceptos en Historia del Arte. Difícilmente podremos comprender el Impresionismo si no poseemos unos conocimientos básicos de la Teoría del Color, lo mismo que nos sería de gran ayuda construir un arco para entender lo que supuso su uso en la arquitectura romana, etc. Por otro lado, también los artistas utilizan la información histórico-artística tanto para la producción (reciclando imágenes, reproduciendo el arte del pasado, etc.), como para el análisis y la decodificación de imágenes propias o ajena.

Además, conviene tener en cuenta las relaciones de la historia del arte con otras disciplinas, especialmente las humanísticas.

Cabe recordar aquí la especificidad del conocimiento artístico y su irreductibilidad a otras disciplinas de conocimiento, por cercanas que sean (recordemos su fagotización sistemática por la Historia en la mayor parte de los desarrollos curriculares). Sin embargo, algunas de estas disciplinas también pueden tener la obra de arte como objeto de estudio, como la sociología, psicología, etc., pudiendo aportarnos interesantes datos o teorías de interpretación sobre la economía, el contexto histórico, las intenciones del artista, etc.

Otras disciplinas aportan conocimientos contextuales imprescindibles (como la Historia, la Literatura o la Política) e incluso procedimientos cruzados o experimentos clarificadores (como la pro-

porción en Matemáticas o la importante diferencia física entre *teoría luz* y *teoría pigmento del color*). Y todo ello sin olvidar los problemas que la propia interdisciplinariedad plantea nivel psicopedagógico (Asensio, 1987), pareciendo más conveniente la interdisciplinariedad en los niveles en los que existe ya un cierto dominio de las disciplinas implicadas.

### Reflexión psicológica sobre la enseñanza del conocimiento artístico

#### ¿A quién le vamos a enseñar arte?

Un tercer aspecto que deberemos tener en cuenta es a quién le vamos a enseñar Arte. De todos es sabido que no es lo mismo un niño que un adulto, y que aún entre personas de edad semejante también hay sensibles diferencias. La enseñanza del conocimiento artístico, como cualquier otro tipo de conocimiento, debe adecuarse al desarrollo cognitivo del alumno, lo cual implica necesariamente tener en cuenta la cantidad y la calidad de conocimientos previos que posee el alumno sobre el nuevo conocimiento que pretendemos transmitir.

Una primera reflexión en este sentido surge cuando pensamos en el tipo de procesos psicológicos que ponemos en marcha cuando nos enfrentamos al conocimiento artístico. Existe una confusión bastante extendida de que el problema de la educación artística es *enseñar a hacer* y *enseñar a ver*. Han surgido bajo esta concepción desde programas televisivos (“Cómo mirar un cuadro”) hasta libros (“Aprender a ver”) o métodos de acercamiento a la obra de arte. Es decir,

bajo esta óptica, se trata la imagen artística como un estímulo fundamentalmente de naturaleza visual o táctil, por lo que la educación artística consistiría en un problema de aprendizaje ‘perceptivo’. Por otra parte, existe una tradición, evidente en los museos de Bellas Artes, que considera que la actividad fundamental ante una obra de arte es la de *contemplación* y que es su grado de perfección lo que nos produce placer o goce estético. En este sentido también ha proliferado la teoría de que lo que hay que hacer es sentir la obra de arte, sin especificar la naturaleza y adquisición de dicho sentimiento.

Intuyo que estos planteamientos se deben a un desconocimiento de los procesos



psicológicos que ponemos en marcha cuando producimos o disfrutamos del arte, debido probablemente a que en otros tipos de conocimiento la información icónica, aparentemente, lo es en menor grado (ya que, por ejemplo, un texto histórico ¿no es también un estímulo visual?). Pensar que el arte es ante todo y sobre todo imagen nos lleva a confusiones importantes. En este sentido, es curioso cómo el *Diseño Curricular* (1992) de Expresión Visual y Plástica plantea que el *saber ver* "puede producirse en dos niveles distintos: el de la percepción visual inmediata y el de la comprensión conceptual. El primero de los niveles supone ya un proceso cognitivo complejo, en el que intervienen procesos de análisis formal, como la apreciación comparativa de la proporción, la textura del material utilizado, la estructura o el color. La comprensión conceptual, sin embargo, constituye un nivel superior del *saber ver*. Supone un análisis de las formas y las imágenes, la comparación entre ellas, su categorización en función de la sintaxis de sus elementos y en función del estilo en que se encuadran, y, en fin, la valoración de su calidad artística". ¿Quiere esto decir que el análisis del color no es un análisis conceptual o que la comprensión conceptual es un problema de *saber ver*?

Esta pregunta nos conduce peligrosamente a la otra consabida cuestión: ¿qué es la percepción? El tema de la percepción ha provocado desde los clásicos griegos una profusión de perspectivas teóricas que son una muestra tanto de la complejidad del problema como de la diversidad de perspectivas teóricas para afrontarlo (para una revisión del tema puede consultarse Bayo, 1987).

¿Cómo aprendemos a ver? ¿Ve lo mismo un experto en arte que uno que no lo es? ¿Qué diferencia a uno del otro? ¿Qué se quiere decir con *saber ver*...?

Realicemos un conocido ejercicio utilizado por Frisby en su libro *Del ojo a la visión* (1979). Observen con atención la **cuadro 2** que aparece más adelante en la página 80 de este artículo. ¿Qué *ven* ahí?

Si nunca antes había visto esta imagen, probablemente al principio usted verá solamente una masa de

manchas negras sobre un fondo blanco y, posteriormente irá 'adivinando' de qué se trata. También es posible que haya visto más de una escena según iba cambiando de hipótesis. Si ahora le decímos que se trata de un perro dálmatas olfateando las hojas caídas y no era lo que había 'encontrado' en la primera observación, usted volverá a mirar la figura, y si pone toda la atención en descubrir el dálmatas quizás llegue a conseguirlo. Será en ese momento cuando usted ya no podrá dejar de ver el dichoso perro. ¿Qué es lo que ha cambiado? Sin duda, su mente, su experiencia. El estímulo sigue siendo el mismo, la 'percepción', entendida como estimulación, sigue siendo la misma que hace unos segundos, por lo que podemos pensar que es la información procesada la que hace modificar nuestra 'percepción'. Es decir, la percepción es entonces un proceso interactivo y constructivo entre la

estimulación del mundo y los esquemas perceptivos y conceptuales de nuestra mente; que, efectivamente, un experto y un novato no 'ven' lo mismo, siendo el tipo de conocimientos que posee uno y otro lo que motiva que la exploración y la información recogida difiera en uno u otro caso, es decir, que el proceso perceptivo sea distinto. Adaptando la noción de *constructivismo* a este ámbito podríamos decir que todo lo que un sujeto *ve* en un momento dado depende de lo que ya ha *visto* y condiciona lo que

va a *ver* en el futuro. Esto ocurre porque en lo que profanamente llamamos interpretación, en nuestro caso de una obra de arte, están implicados procesos del más alto nivel y que hacen referencia al tipo y estructura de conocimiento del espectador.

Un tierno y revelador ejemplo de lo que estamos comentando quedaría ejemplificado con la siguiente anécdota. Remembre el lector por un momento el emplazamiento físico de la obra "El entierro del Conde Orgaz" del Greco (para los que no conocen la ubicación de la obra les diré que está colocada en la antigua iglesia de Santo Tomé, en Toledo). Pues bien, su iluminación es escasa, está a una cierta distancia del espectador y separado de éste por una balaustrada de madera. Los vi-



JOOST SWARTE

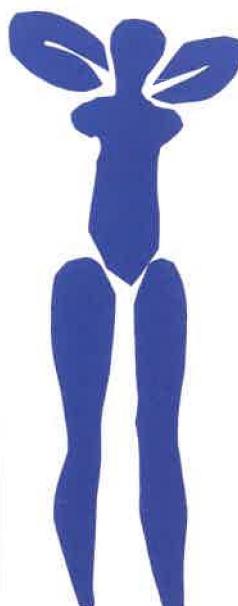
sitantes disponen de unos bancos de madera, dispuestos en fila, para poder contemplar la obra. En este espacio, que invita a realizar un ritual de silenciosa admiración de la obra, se sentó un niño de cuatro años y tras esperar comedidamente unos instantes preguntó interesado a su madre: "¿Mamá, cuando empieza?".

Las expectativas, los conocimientos previos del espectador condicionan su interpretación de la obra artística. Este sería un primer nivel a tener en cuenta: partir de las experiencias previas de nuestros alumnos y prever qué aspectos tan obvios para nosotros no lo son, en cambio, para ellos.

Otra cuestión que debemos tener en cuenta es cómo adquirimos esos conocimientos. Sabemos que las secuencias disciplinares no siempre coinciden con las secuencias de aprendizaje (Asensio, 1993) y que éstas van a depender de lo que se le pida al alumno. Aprender unas características formales de memoria y una serie de obras o artistas representativos, en principio, no plantea ninguna dificultad, incluso para los alumnos más jóvenes. El problema se plantea cuando esos contenidos, aprendidos de memoria, carecen de significación para el alumno, por lo que los almacenará en compartimentos estancos y los olvidará rápidamente. ¿Cuántas veces nuestros alumnos confunden romano con románico, e incluso con romántico? O, ¿cuántas veces han olvidado por completo contenidos trabajados el curso anterior sin poder atribuir la responsabilidad a otro profesor porque han sido alumnos nuestros? Es en estos momentos cuando nos planteamos que nuestro trabajo no ha obtenido los resultados esperados y nos planteamos cuál es el problema, qué capacidades precisan los alumnos para saber, por ejemplo, por qué el hombre medieval construía catedrales o por qué las vanguardias artísticas rompen con el modo tradicional de representación. ¿Qué distingue a un experto en arte de uno que no lo es que le permite integrar este tipo de conocimientos? Debemos ser conscientes de que el paso de unos contenidos meramente descriptivos a unos contenidos explicativos plantea una mayor dificultad, ya que el alumno no sólo debe poner en marcha un proceso de aprendizaje de unos materiales sino que se pretende que el alumno ponga en marcha unas claves de comprensión que le permitan enfrentarse a contenidos nuevos.

Ya se ha comentado en diferentes ocasiones (Asensio, 1994) que para comprender

**"Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la producción artística tienen que aprender a decodificar, a leer los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura. Los individuos tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo escribir con las diversas formas simbólicas presentes en su cultura"** (Proyecto Cero)



HENRI MATISSE

y aprender información nueva sobre arte, como sobre cualquier otro dominio del conocimiento, se precisa la activación en paralelo de esquemas conceptuales y procedimentales (que necesariamente llevarán asociados la activación de esquemas actitudinales). Es decir, un artista o un historiador del arte posee unos conocimientos teóricos sobre determinados aspectos y, además, una serie de procedimientos, de estrategias, que le permiten operar y resolver situaciones problemáticas ante contenidos artísticos nuevos.

Algunos de los procedimientos del conocimiento histórico-artístico y de su adquisición estarían relativamente bien descritos en investigaciones psicopedagógicas, aunque en algunos casos estén desarrollados sobre otros contenidos (Coll & Valls, 1992; Asensio, 1994; Gil & Pol, 1994). En cualquier caso debemos partir de la propia Historia del Arte y analizar qué tipo de procedimientos son los más usuales y de cuáles tenemos investigación para adecuar los datos de dichas investigaciones a nuestra disciplina. El mismo proceso se debería realizar para las áreas de expresión.

Por ejemplo, en Historia del Arte es frecuente encontrar explicaciones causales a la vez que intencionales. Así, se suele explicar el modo en que pintó Velázquez el cuadro de las Meninas al estar directamente influído por varios factores, el gusto de la época, su formación en Sevilla y en el taller de Pacheco (por ejemplo, el hecho de que se represente a sí mismo pensando, en el momento del 'disegno'), sus viajes a Italia, su acceso a la colección privada del rey que le permite aprender técnicas y recursos de otros artistas, etc. Pero es frecuente que, de forma complementaria, se aluda a los motivos del artista, sus intenciones de demostrar que la pintura es un arte noble y liberal que no se limita a copiar sino que puede recrear e incluso superar a la naturaleza y que, por lo tanto, va más allá de cualquier oficio.

Para realizar este tipo de explicación debemos poner en marcha procedimientos distintos (el de explicación causal y el de explicación intencional o empática), con secuencias de aprendizaje distintas y que requieren estrategias de enseñanza específicas. Lo mismo podríamos hablar de otros esquemas como la capacidad de integrar informaciones contradictorias sobre una misma obra o artista (esquema de relativismo), o la de lanzar hipótesis de autoría de una obra de arte y comprobarlas.

Hemos comprobado, en una investigación en marcha, cómo las personas con distintos niveles de instrucción difieren significativamente en su capacidad para interpretar obras de arte de distintos estilos artísticos. Por otra parte, ocurre algo similar incluso a la hora de interpretar un objeto (Asensio, García & Pol, 1993). Igualmente, también estamos comprobando en otro proyecto de investigación cómo las personas de diferente nivel de instrucción difieren significativamente en su manera de producir e interpretar aspectos básicos relacionados con el concepto de color.

Hemos de prever que, al igual que con la Historia, los alumnos tendrán dificultades en la construcción del tiempo histórico (Asensio, Carretero & Pozo, 1989), con las dificultades añadidas de que en Historia del Arte hasta nuestro siglo carecemos de fechas-hito que nos sirvan de punto de referencia en la construcción de nuestro horizonte temporal artístico, y de que estamos sometidos, generalmente, a temporalizaciones de períodos poco definidos. En este sentido, nuestros puntos-ancla serán aquellas obras más sobresalientes de un estilo, escuela, etc. relacionados con fechas históricas también sobresalientes.

En cuanto al aprendizaje conceptual, debemos tener en cuenta las teorías sobre el aprendizaje de conceptos y las ideas previas que posean los alumnos (Asensio & Fernández, 1994). En este sentido, en cuanto al concepto evolutivo de la Historia en general y de la Historia del Arte en particular, debemos tener presente algunas ideas previas, como las detectadas en recientes investigaciones (Asensio, Pol y García, 1990). Nuestros alumnos, e incluso algunos adultos, tienen la idea de que las culturas antiguas necesariamente tienen que ser *primitivas* y que cuanto *mejor* esté representado un objeto, es decir, más real parezca según su concepto de '*mejor*', más cercano en el tiempo a nuestros días lo situaremos en ese horizonte temporal. El problema se plantea en esos *pasos atrás* que se producen en la historia de la representación como puede ser el arte paleocristiano, el medieval, etc. considerando, por ejemplo, que un fresco romano será posterior a un códice medieval.

En estas investigaciones hemos podido detectar también cómo el parecido formal es el criterio expositivo más accesible para el público de los distintos niveles educativos y cómo para los niveles menos instruidos este criterio se convierte en prioritario. También



**"Es necesario definir cuáles son las habilidades y conocimientos mínimos que permitirán a nuestros alumnos obtener cierta competencia en la producción, así como cierta comprensión del proceso artístico. La enseñanza del conocimiento artístico debe adecuarse al desarrollo cognitivo del alumno y tener en cuenta la cantidad y la calidad de conocimientos previos que posee"**

hemos podido detectar cómo sólo aquellos sujetos que poseen un cierto dominio son capaces de aplicar otros tipos de criterios (uso, significado, etc.). ¿Podremos detectar en ello una evolución en la construcción del conocimiento histórico-artístico similar al de la disciplina? La similitud histórica detectada en los estudios sobre los conocimientos o ideas previas de los alumnos está siendo utilizada como fuente de sugerencias para la secuenciación y organización de los contenidos referidos a las disciplinas científicas de referencia (Giordan y De Vecchi, 1987). En este sentido, no ya la secuencia histórica del arte, sino la secuencia de la historiografía artística, también (y tan bien) conocida, sí podría constituir una guía de secuenciación.

Por otro lado, en Historia de Arte tenemos una ventaja sobre otras disciplinas en aspectos relacionados con el aprendizaje conceptual y es la de poseer ejemplos prototípicos para las categorías conceptuales relacionadas con las formas artísticas. Así no será difícil secuenciar un diseño curricular atendiendo, en los primeros niveles del aprendizaje, a los ejemplos prototípicos de los distintos estilos (individuales, locales...) para en sucesivos niveles ir delimitando las características de los mismos y relacionándolos con otros.

Por último, no conviene olvidar que es el arte un terreno propicio para el desarrollo de las más variadas actitudes y que el conocimiento histórico-artístico, y la propia disciplina a lo largo de su historia, está saturado de valoraciones subjetivas personales o sociales, a la vez que el propio profesor es portador de determinadas concepciones, creencias y gustos que están permanentemente influyendo de manera directa y de los que todavía poseemos poca investigación al respecto y menos aplicada a su aprendizaje en un caso de educación formal.

### Reflexión didáctica sobre la enseñanza del conocimiento artístico

#### ¿Cómo enseñar Arte?

Por último, una vez que poseemos información sobre los aspectos anteriores, habrá que decidir sobre qué formas de educación son posibles y cuáles son deseables, y de qué modo tales formas se podrían realizar mejor. Es decir, deberemos tomar las decisiones oportunas que permitirán la adecuación y puesta en marcha de las estrategias de enseñanza más adecuadas para cada situación concreta.

*"Existe una tradición que considera que la actividad fundamental ante una obra de arte es la de contemplación y que es su grado de perfección lo que nos produce placer o goce estético. En este sentido ha proliferado la teoría de que lo que hay que hacer es sentir la obra de arte, sin especificar la naturaleza y adquisición de dicho sentimiento"*

Ya se han ido comentando con anterioridad una buena cantidad de implicaciones didácticas, especialmente en cuanto a la selección y secuenciación de contenidos. Ya hemos comentado la conveniencia de plantear una secuenciación similar a la desarrollada por la propia historiografía artística, es decir, iniciar a los alumnos en aquellos períodos, obras o artistas prototípicos de la historia del arte, así como en conceptos y estrategias básicas. En el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria podríamos realizar un análisis interpretativo de las formas ya conocidas (similar al realizado por Wölfflin), así como iniciarles en los significados o contenidos connotados de las obras y con ello, necesariamente, ponerles en contacto con el

**FIGURA 1**

contexto de producción, con los motivos del artista, etc. En la Educación Secundaria postobligatoria profundizaríamos en dicho análisis y en las relaciones del artista con dicho contexto, así como en los análisis iniciados en los cursos anteriores.

Con respecto a la producción, Gardner (1990) recomienda una introducción del conocimiento formal y conceptual en la educación primaria y que se faciliten las habilidades y estrategias técnicas requeridas para que los alumnos y las alumnas progresen como jóvenes ar-



tistas. Recomienda que el conocimiento conceptual y formal no se presente aislado de las facultades artísticas productivas y sugiere como técnica el que los estudiantes se vean involucrados en proyectos de envergadura y alcance (para ello presentan dos «vehículos educativos»: los «proyectos de ámbito» y las «carpetas»). En la educación secundaria considera que no debería abandonarse el método del aprendizaje de oficios, a la par que se emprende el estudio sistemático de los aspectos formales del arte. Además Gardner no olvida la evaluación, ya que considera que en ausencia de medios viables para evaluar lo que se ha aprendido es ilusorio esperar que las comunidades continúen apoyando la educación en las artes.

Por último, debemos tener en cuenta los materiales y recursos disponibles para la enseñanza del arte. En el caso de la 'enseñanza histórico-artística' creemos que es necesario distinguir entre dos aspectos fundamentales: si se trata de un módulo curricular o extracurricular, y si, además, dichos materiales están elaborados para la enseñanza curricular del arte o para la enseñanza extracurricular. Y ello es así porque la utilización del patrimonio artístico como recurso didáctico plantea otro problema añadido que deberemos tener en cuenta. Es en el contacto con el patrimonio artístico donde actualizamos nuestros conocimientos y los ponemos en relación con otros objetos u obras de arte, que podemos conocer o no, y que, la mayor parte de las ocasiones, no están organizados de la misma manera que nuestro

propio conocimiento; sin mencionar las ocasiones en que la organización es diferente, por ejemplo, en los museos (ver Asensio & Pol, 1994 y Asensio, Pol & García, *en preparación*).

En cualquier caso, las reflexiones anteriores nos deberían plantear la necesidad de nuevos enfoques en el diseño de módulos didácticos. Hasta ahora, como hemos visto, la situación en la que se encontraba la enseñanza artística (tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno cultural) ha consistido en proporcionar materiales

y apoyo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad, etc. y, en diluir los aspectos históricos del arte en disciplinas afines, excepto en el caso de la Historia del Arte de COU (Pol, 1991). Esta situación ha motivado que los módulos didácticos, en primer lugar, rara vez se planteasen la interdisciplinariedad (con excepciones honrosas) y, en segundo lugar, en el caso de la Historia del Arte, que proliferasen más los ideados para los niveles educativos superiores (como los materiales diseñados por el grupo Agora, el Atenea, etc.; en el caso del módulo del grupo Magenta, intentamos diseñar un primer acercamiento a la obra de arte como documento histórico primario, no se trata por tanto de un módulo específico de Historia del Arte, sino de iniciación a la misma). Lo mismo ha ocurrido con los materiales elaborados desde los museos. Quizá ello sea debido a que es más fácil pensar en cuerpos de conocimiento organizados según la lógica disciplinar más asequibles a los alumnos de niveles superiores que pensar en adecuaciones curriculares introductorias para los niveles educativos más bajos. Nos encontramos, pues, ante la tarea de sistematizar las múltiples experiencias desarrolladas durante los últimos años (para una revisión hasta entonces puede consultarse Pol, 1987) y de diseñar materiales que permitan un aprendizaje significativo del conocimiento artístico a lo largo de la enseñanza obligatoria.



JOOST SWARTE

(\*) Este artículo se enmarca dentro del trabajo desarrollado durante los últimos años por el equipo de investigación que dirige Mikel Asensio y que ha contado con la financiación del CIDE ("Procesos de aprendizaje e instrucción en la producción y comprensión del conocimiento artístico: las relaciones de las áreas de expresión visual y plástica y Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria").

(\*\*) Elena Pol es asistente de investigación en el Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid sobre proyectos de aprendizaje y enseñanza del arte en los contextos educativo y museológico (teléfono de contacto: 91-3974096).

## Referencias Bibliográficas

- ASENSIO, M. (1987): "Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 149, 81-85.
- ASENSIO, M. (1993): "Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico". *Aula*, 10, 1, 15-22.
- ASENSIO, M. (1994): "Los autómatas de Hefesto o el procedimiento para crear seres procedimentales". *Revista de enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. & POZO, J.I. "La comprensión del tiempo histórico". En: M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (Eds.) (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB y las EEMM*. Madrid: Visor, pp.103-137.
- ASENSIO, M. & FERNANDEZ, H. (1994): "La evaluación analógica de contenidos temáticos: redes conceptuales de Historia local y Geografía regional". *Guinguada*.
- ASENSIO, M., GARCIA BLANCO, A. & POL, E. (1993): "Evaluación cognitiva de la exposición *Los Bronces Romanos*: dimensiones ambientales, comunicativas y comprensivas". *Boletín de ANABAD*, 43, 3-4, 215-255.
- ASENSIO, M. & POL, E. (1994): "Cuando la mente va al museo: un enfoque cognitivo-receptivo de los estudios de público". En: *Actas de las IX Jornadas DEAC de Museos*. Jaén: Diputación Provincial.
- ASENSIO, M., POL, E. & GARCIA BLANCO, A. (1990): *Investigación y valoración de una exposición temporal*. Memoria de investigación no publicada. Madrid: Ministerio de Cultura.
- ASENSIO, M., POL, E. & GARCIA BLANCO, A. (en preparación): *El aprendizaje en el museo*.
- BAUER, H. (1976): *Kunsthistoric, Eine kritische Einführung in das Studium der Kunstgeschichte*. Munich: Verlag. Trad. cast. de R. Lupiani. *Historiografía del Arte*. Madrid: Taurus, 1980.
- BAYO, J. (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Anthropos.

BORRAS, G.M. (1985): "Aproximación al comentario didáctico de la obra artística". En: *Aspectos didácticos de Historia*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 97-113.

BRAUDEL, F. (1980): *On History*. Chicago: University of Chicago Press.

BRIHUEGA, J. (1988): "Elementos para la comprensión del hecho artístico en su contexto histórico". Ponencia presentada en el curso de Formación del Profesorado de Salamanca.

CHECA, F., GARCIA, M.S. & MORAN, M. (1987): *Guía para el estudio de la Historia del Arte*. Madrid: Cátedra.

COLL, C. (1991): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Paidós.

COLL, C., POZO, J.I., SARABIA, B. & VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la reforma. Aprendizaje y enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

CUEVAS, M.V. (1990): "La Historia del Arte en el D.C.B." En: *El D.C.B. de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Análisis crítico*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 73-91.

EISER, J.R. (1994): *Attitudes, chaos and connectionism*. Londres: Blackwell.

FERNANDEZ ARENAS, J. (1982): *Teoría y metodología de la Historia del Arte*. Barcelona: Anthropos.

FREEDMAN, K. (1992) La enseñanza del tiempo y del espacio: comprensión de la Historia del Arte y de la herencia artística. En: *Revista de Educación*, 298, 81-88.

FREIXAS, M.; CARBONELL, E.; FURIO, V.; VELÉZ, P.; VILA, F. & YARZA, J. (1990): *Introducción a la Historia del Arte. Fundamentos teóricos y lenguajes artísticos*. Barcelona: Barcanova.

FRISBY (1979): *Del ojo a la visión*. Madrid: Alianza Editorial.

GARCIA BLANCO, A.; ASENSIO, M. & POL, E. (1992): "El público y la exposición. ¿Existen dificultades de comprensión?". *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 10, pp. 93-106.

GARDNER, H. (1990): *Art Education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts. Trad. cast. de F. Meler-Orti. *Educación artística y*

**"La percepción es un proceso interactivo y constructivo entre la estimulación del mundo y los esquemas perceptivos y conceptuales de nuestra mente. Un experto y un novato no ven lo mismo, siendo el tipo de conocimientos que posee uno y otro lo que motiva que la exploración y la información recogida difiera en uno u otro caso"**



desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1994.

GIL, A. & POL, E. (1994): "La obra de arte como documento primario para el estudio de la historia: análisis de un módulo didáctico". *Revista de enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2.

GIORDAN, A. & DE VECCHI, G. (1987): *Les origines du savoir*. Delachaux et Niestlé: Neuchâtel.

GOMBRICH, E.H. (1959): *Art and Illusion. A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Oxford: Phaidon Press Limited. Trad. cast. de G. Ferrater: *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.

GRUPO "MAGENTA" (1990): *El trabajo en el Antiguo Régimen a través de la pintura del Museo del Prado*. Madrid: Ministerio de Agricultura.

GRUPO "AGORA" (1988): *Una visión integradora de la obra de arte: de Grecia hasta el Renacimiento*. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.

GRUPO "ATENEA" (1987): *Introducción al estudio del arte*. Valencia: Mestral.

GRUPO "EIDOS" (1991): *Aprender a ver...* (vol. 1: El arte barroco). Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

OCAMPO, E. & PERAN, M. (1991): *Teorías del Arte*. Barcelona: Icaria.

PASTOR, M.I. (1992): *El museo y la educación en la comunidad*. Barcelona: CEAC.

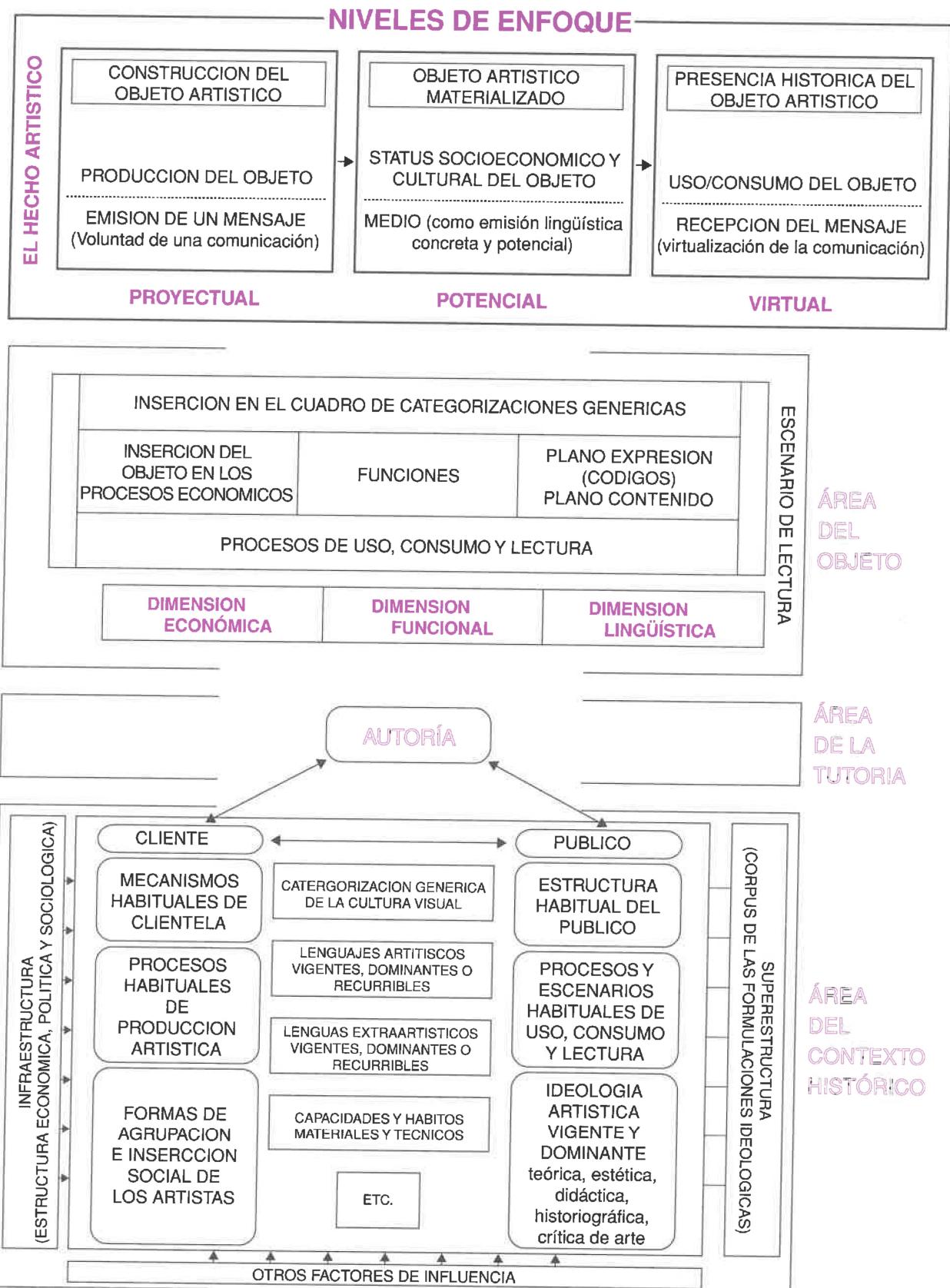
PLAZAOLA, J. (1987): *Modelos y teorías de la Historia del Arte*. San Sebastián: Mundaiz.

POL, E. (1987): Reflexiones y bibliografía sobre la enseñanza del Arte. *Boletín del ICE de la UAM*, 11, 94-118.

POL, E. (1991): "El conocimiento artístico en la enseñanza obligatoria". *Historia 16*, 168, 120-122.

RAMIREZ, J.A. (1989): "La Historia del Arte en el bachillerato. Problemas epistemológicos y núcleos conceptuales básicos". En: M. Carrretero, J.I. Pozo y M. Asensio (Eds.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 61-74.

VVAA (1992): *Diseño Curricular Base. Área de Expresión Visual y Plástica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



## EL OBJETO ARTÍSTICO EN SU CONTEXTO HISTÓRICO

Cuadro. 1 Propuesta de análisis de la obra de arte. Brihuega (1988).