

## **Didáctica de Historia del Arte en el sistema educativo español. Una aproximación metodológica y organizativa.**

### **Resumen**

La Historia del Arte constituye una materia que ha sufrido en general pocas transformaciones en el Currículo educativo. Por ello, las metodologías han quedado desfasadas, y las principales innovaciones pedagógicas no han llegado a cimentar un cambio en su metodología y enfoque. En este estudio se pretende abordar las causas de este atraso y algunas de las perspectivas de cambio que se podrían adoptar de cara al futuro.

### **Abstract**

History of Art is a subject that has suffered very few changes in the actual Educational System. Because of that, the teaching methods had become out-of-step, and the principal innovations in teaching abilities have not reached this subject in order to promote a renovation in methodology and perspective. In this paper, I pretend to review the main causes of the backwardness and some of the future ideas of change that could be improved in few time.

### **Palabras Clave**

Historia, Arte, Currículo, Metodología, Innovación, Atraso, Futuro, Constructivismo.

### **Key Words**

History, Art, Educational System, Methodology, Innovation, Backwardness, Future, Constructivism.

### **Introducción**

La Historia del Arte es una disciplina joven dentro de los sistemas educativos. No pasa de los cuarenta años, y si bien esa cifra es también la de otras materias actuales, tales como Dibujo o Enseñanza Plástica y Visual, no ha servido precisamente para dinamizar las metodologías que se han venido aplicando sobre ella.

Encuadramos a la Historia del Arte dentro del marco de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En España, desde los tiempos de la Enseñanza General Básica, se viene denominando de un modo más o menos similar a este campo. Unas veces “Ciencias Sociales”, otras “Ciencias Sociales. Geografía e Historia”, y finalmente “Geografía e Historia” (Ramírez, 1983, 1984, 1989). La realidad es que incluso terminológicamente la Historia del Arte se localiza en un área marginal y poco desarrollada. Los planes de estudio abordados en las últimas legislaciones han elaborado un panorama en el que el único momento en el que se profundiza en el Arte es al final de la Enseñanza no Obligatoria de Bachillerato. Si vemos los programas educativos que se han venido sucediendo en España desde 1970, se aprecia que el Arte ha sido y es un asunto

anecdótico para los diversos programas de estudios encabezados por los distintos gobiernos (Prats, 2003). Se incluyeron pequeños apéndices en la Enseñanza General Básica, y más tarde en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, que arrinconaron y redujeron la Historia del Arte como un anexo final de la unidad, que mantiene una enorme discontinuidad temporal y de enfoque, impidiendo así trabajar de modo sistemático con los alumnos. Sin embargo, cuando alcanzamos el nivel de Bachillerato, bien bajo el formato de la reforma de 1970 ó el actual, procedente de la LOGSE, encontramos una asignatura en el último año que sí permite la realización de un trabajo continuo y preferente.

Esta contradicción, entre un tratamiento limitado y anecdótico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y uno intenso y sistémico en Bachillerato, hace que se planteen problemas metodológicos notables. El primero es la simplificación de los contenidos en Secundaria. Al dividir los mismos entre las unidades de Historia, y trabajar la Historia del Arte como un elemento cultural más, se reduce la importancia de la misma como manifestación del espíritu humano. Sin embargo, en Bachillerato, y tras un trato del Arte de carácter testimonial en el primer curso de esta etapa, se oferta la asignatura o materia como una optativa dentro del itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales, con una exigencia notable, y la presión añadida de la inclusión de la misma también como posible contenido (a criterio del estudiante) para subir nota en la prueba de acceso a la universidad, cuyo nombre ha ido cambiando en los últimos años (Selectividad, PAU, EvAU, ...)

A partir de esta realidad, observamos que se realiza un trato marginal de la materia durante los primeros años, constituyendo poco más que un apéndice en cada una de las unidades de 1º a 4º de ESO relativas a Historia. Dentro del campo de las Humanidades, se ha priorizado el contenido de la Geografía y de la Historia de modo muy notable sobre la Historia del Arte. Sin necesidad de criticar o postularnos a favor o en contra, es una realidad observable a simple vista como, en la mayor parte de las editoriales de libros de texto se inserta un apartado final, con un tratamiento muy anecdótico, sobre aspectos artísticos básicos, y que además sea utilizado como colofón por parte de los docentes, e incluso como materia para realizar investigaciones o trabajos, sin que se enfoque un tratamiento diferenciado para su aprendizaje con respecto a los otros dos campos de contenido hermanos.

El resultado, por tanto, de este enfoque determinado por la ley, es la limitación de los conocimientos adquiridos por parte de los alumnos, por un lado, y el aprendizaje memorístico por el otro. Los alumnos son los principales perjudicados por esta situación, que se concreta en un bagaje muy limitado, y que sólo permite cierto grado de creatividad docente en este campo en la materia de Educación Plástica y Visual, con una aplicación mucho más práctica y menos teórica de algunos de los conceptos que se desarrollan en el Arte, pero a su vez más centrada en lo Contemporáneo.

El campo de Bachillerato muestra una perspectiva radicalmente diferente. Nos hallamos ante una materia muy organizada y sistematizada para ser impartida a lo largo de un año, con un fin muy definido, pese a que el Bachillerato no lo establece como obligatorio, que es el de la consecución del mismo en una prueba externa. Pese a que la legislación actual proyectó la existencia de las llamadas “Reválidas” o pruebas externas para la consecución del título de Bachiller, finalmente las mismas no han sido establecidas con carácter obligatorio, pero se mantiene la EvAU con el formato de las antigua PAU o Selectividad, como prueba de acceso a la universidad (Orden ECD 42/2018). Es decir, se puede obtener el título de Bachillerato, pero

para acceso a los estudios superiores se precisa del requisito del examen de acceso. En éste, se concretan una serie de apartados que condicionan notablemente la actividad docente de los profesores en la materia (algo no obstante común a todas las asignaturas de 2º de Bachillerato). Éstos se refieren sobre todo al formato de examen y tipos de preguntas a desarrollar en el mismo. En general se viene priorizando el aprendizaje memorístico sobre el análisis, comprensión y relación de la obra de arte en su contexto. Esto ha llevado a que, además del restringido tiempo de aprendizaje, con un calendario excepcionalmente breve, los alumnos estén obligados a la memorización de una serie de datos, y la comprensión más o menos abstracta de una serie de conceptos que no manejan en absoluto, en un lapso de tiempo muy limitado.

Finalmente, resulta terriblemente contradictoria la presencia de un contenido en los manuales del Historia del Arte de todas las editoriales que, a todas luces, procede de textos anteriores levemente actualizados y no editados de nuevo, y cuya extensión desborda al alumno y al docente por la falta de tiempo y preparación insuficiente de los primeros. Hay que destacar que durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el primer año de Bachillerato se propone un contenido editorial muy somero y de carácter expositivo, mientras que en 2º de Bachillerato la profundidad del mismo puede resultar abrumadora si no se tienen unos mínimos conocimientos de partida (Guillén, 2012). Resulta determinante además el enfoque que se ofrece en los mismos, muy centrado en la consecución de resultados expositivos y poco analíticos y deductivos, propios del espíritu evaluador de la prueba de acceso de la universidad (EvAU), que continúa condicionando el devenir de una gran parte de las materias de ese último curso.

Este aspecto se ofrece como especialmente contradictorio con respecto a lo que la nueva metodología que la LOE-LOMCE propone con respecto a la Enseñanza Obligatoria y Media, con un aprendizaje centrado más en Competencias que en Contenidos, resultando de ello la presencia de una serie de Estándares de Aprendizaje Evaluables, que sirven como fin último de evaluación para medir el grado de consecución de las Competencias, y no tanto el grado o amplitud de conocimientos que los alumnos posean en relación a los contenidos de la materia. Finalmente, las universidades ofrecen una restricción aún mayor con respecto a los modelos y exigencias que los exámenes unificados proponen, con un modelo y sistema de aprendizaje todavía más memorístico e inmovilista desde el punto de vista pedagógico.

Por último, la investigación sobre metodología y didáctica se ha centrado principalmente en los campos de “Geografía e Historia” o “Ciencias Sociales”. La ausencia de la Historia del Arte, por omisión, en estas nomenclaturas indica no sólo que su importancia relativa con respecto a las anteriores sea menos, sino que carece de un enfoque didáctico específico. Es lo que se observa realmente en muchos de los estudios, que analizan el caso de la Historia del Arte como un modelo de innovación constante, en el que hay que sorprender al alumno más que guiar o encauzar su aprendizaje (AAVV, 2009).

### **La Historia del Arte en la legislación educativa de España**

En líneas generales, y como ya se ha adelantado anteriormente, la Historia del Arte ha ocupado un plano de importancia secundaria en el marco legal educativo en España. No es un punto este para reclamar espacios más relevantes, sino para confirmar y demostrar una realidad. Desde la Ley General de Enseñanzas de 1970 (Ley 14/1970), cuya finalidad inicial fue dar acceso a una mayoría de población a la educación, fomentando un sistema menos elitista, con unos estudios comunes que establecían una enseñanza obligatoria de los 6 a los 14 años, la Enseñanza General Básica (E.G.B.); se procuró crear un bachillerato menos elitista, el Bachillerato Unificado

Polivalente (B.U.P.); y un curso específico de acceso a la universidad, el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.), con un programa separado. Ahora bien, la concreción de los contenidos a impartir en cada nivel estuvo en gran medida condicionada por los vaivenes del final del Franquismo y la Transición, dando lugar a un relativo continuismo en los programas de estudios que finalmente se plantearon, especialmente en el caso del B.U.P. (Orden 22/3/1975), cuya organización se centró sobre todo en materias teóricas, y no teórico-prácticas, como estaba previsto inicialmente. Un ejemplo claro fue la organización del área de Formación Estética, con la asignatura de Dibujo de 1º de B.U.P., en la que los contenidos se centraban en el área del dibujo técnico principalmente. La observación artística a través de la Historia del Arte tuvo un reflejo mínimo en la ley. A su vez, el único marco donde se desarrolló plenamente la Historia del Arte fue en el C.O.U. (Orden de 3 de Septiembre de 1987), pero se hacía sin un punto de partida o formación por parte del alumnado suficiente durante el B.U.P., lo que generó problemas desde un primer momento, dada la falta de preparación previa de los mismos a nivel formativo.

Como conclusión a esta situación, el diseño del sistema educativo dejó a los conocimientos relativos a la Historia del Arte en un plano secundario y marginal durante la Enseñanza General Básica y el Bachillerato Unificado Polivalente, ocupando un papel residual a través de un aprendizaje todavía memorístico. Se fomentó, sin embargo, el estudio de las Artes Visuales a través del Dibujo, pero en una dimensión técnica principalmente. Cuando llegamos al Curso de Orientación Universitaria se observa una materia de Historia del Arte, enfocada en el itinerario de Ciencias Sociales, y también en el de Humanidades, en el que se ofrece como optativa, con una carga lectiva de cuatro horas semanales, y un contenido muy teórico y con un enfoque memorístico. El resultado es una prolongación de otros contenidos del campo de Humanidades y Ciencias Sociales para alumnos que no poseen una base de observación y trabajo metodológico específico del arte.

La realidad fue que en las posteriores reformas educativas, pese a los cambios metodológicos sobre todo en la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990), donde se buscó especialmente introducir el constructivismo y la capacidad de aprender a aprender por parte de los alumnos, junto con una modernización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general y una ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, como en las posteriores reformas planteadas sobre la misma, LOCE (Ley Orgánica 10/2002), LOE (Ley Orgánica 2/2006) y LOMCE (Ley orgánica 8/2013), el enfoque que ha recibido la Historia del Arte ha sido similar. Los correspondientes Reales Decretos (RD 1179/1992) y Decretos autonómicos han mantenido la estructura creada ya por la LOGSE de seis cursos de Enseñanza Primaria, cuatro de Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y dos de Bachillerato. El planteamiento que se hizo de la materia, al menos para el último curso de Bachillerato, fue muy diferente, dado que tal y como cita en el preámbulo del Real Decreto 1179/1992:

*La complejidad de la obra de arte requiere articular un método de análisis histórico-artístico que recoja aportaciones de distintas metodologías, evitando, en lo posible, enfoques excesivamente reduccionistas. Sin rechazar la catalogación, la descripción y la cronología, es conveniente enseñar a percibir el arte como un lenguaje con múltiples códigos que permiten comunicar ideas y compartir sensaciones. Esta materia debe contribuir al conocimiento, valoración y disfrute del*

*patrimonio histórico-artístico, como exponente de nuestra memoria colectiva, del legado que debemos conservar y transmitir a las generaciones venideras.*

La consecuencia principal de este proceso ha sido que la impartición de la materia ha sido continuista, por tradición del profesorado, que ha mantenido la Historia del Arte en los departamentos de Geografía e Historia, bien como una materia casi exclusiva de docentes con experiencia (enfocada a la inevitable Selectividad o la versión que queramos tomar de las nomenclaturas actuales), o bien como una asignatura para la que los alumnos siguen careciendo de la formación necesaria, puesto que durante la ESO no se fomenta otro aprendizaje de Historia del Arte que no sea el memorístico, teniendo un carácter complementario a la Geografía e Historia.

El problema que ha generado la ley, por tanto, es doble, pese a los intentos reformistas de la LOGSE, más o menos perpetuados y heredados por sus leyes orgánicas sucesoras:

- Ausencia de formación específica en Arte en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, con metodologías memorísticas de aprendizaje para estilos artísticos y obras de arte y artistas.
- El curso de 2º de Bachillerato sigue manteniendo un espíritu parecido al del desaparecido C.O.U., con una finalidad eminente de preparación para la Evaluación de Acceso a la Universidad (antes Selectividad y PAU-Prueba de Acceso a la Universidad), que condiciona una metodología encaminada a la superación de la misma, que limita las posibilidades de la materia.

### **La problemática de la impartición y la docencia de Historia del Arte**

Destacamos que el enfoque legal que se ha dado a la materia la considera de modo insuficiente desde 1970, y eso se ha perpetuado hasta día de hoy en las diferentes reformas educativas, pero no constituye el único aspecto que plantea dificultades metodológicas. El segundo y más importante es la formación del propio profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. La reforma de los planes universitarios de estudios de 1996 (Consejo de Universidades, 1996; Quintanilla, 1994; Infante, 2010) implicó la separación definitiva de las Licenciaturas de Geografía, Historia e Historia del Arte. A esto se sumó que los temarios establecidos para acceder al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria por la especialidad de Geografía e Historia (Orden de 9 de septiembre de 1993) tiene un número de temas mayoritario de Geografía e Historia, incluyendo sólo once de Historia del Arte, mientras que Geografía tiene diecinueve e Historia cuarenta y dos.

Estos dos asuntos inciden sobre una realidad reciente del profesorado de Geografía e Historia. Nos encontramos ante docentes que no suelen proceder de los estudios universitarios de Historia del Arte, dado que la ausencia de formación en la Licenciatura primero, Grado después, en los campos de Geografía e Historia limita mucho su acceso a la docencia en Secundaria y Bachillerato. Los opositores que acceden finalmente a la docencia en centros públicos o privados-concertados, no suelen tener una formación específica y concreta de Historia del Arte, y poseen numerosas lagunas, y no sólo eso, sino que el enfoque que dan a la materia no es el adecuado, en el caso de que la impartan en el último curso de Bachillerato. Sin embargo, en los cuatro años de Secundaria, lo que se aprecia es un déficit de formación de los alumnos, dado por la configuración de las materias, con poco peso a este campo, y por la falta de un enfoque claro.

Por último, en las oposiciones de acceso al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, tampoco se da un peso relevante a la materia. O todavía más evidente, se le otorga la importancia que viene teniendo en el sistema educativo actual, siendo un reflejo de lo que estamos contando. La reforma universitaria que procede de 1996 ha compartimentado los estudios de la antigua carrera de Geografía e Historia, beneficiando la especialización en el campo de la investigación universitaria, pero perjudicando notablemente la formación de los profesores de Secundaria y Bachillerato, demasiado especializada como punto de partida para el desempeño de sus futuras funciones. El trabajo de la Historia del Arte en el aula se ve limitado, por tanto, al desempeño de competencias de carácter memorístico e identificativo, no encaminadas hacia una observación y contemplación de la obra de arte en sí. Las lagunas formativas del docente, tanto en su periodo de estudio universitario, como en su fase de acceso al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, no ayudan a fomentar una innovación metodológica como sí se realiza en otras áreas

### **Necesidades de la Didáctica de Historia del Arte**

La Didáctica de Historia del Arte debe favorecer un aprendizaje que vaya más allá de lo puramente memorístico. Desgraciadamente, si nos fijamos en las publicaciones de la mayor parte de las editoriales, al final nos encontramos con un resumen de datos de estilos artísticos, y series de artistas y obras relevantes, con muy poco análisis. Pese al intento por establecer parámetros de medición para Competencia Clave (C.C.) a través de Estándares de Aprendizaje Evaluables (E.A.E.), se aprecia con relativa claridad en los mismos que el objetivo no está tanto en la formulación de una metodología nueva, sino de una evaluación de contenidos disimulada a través de capacidades y destrezas de tipo competencial. En resumen, los E.A.E. han recogido sobre todo un mínimo de obras de arte y artistas clave en cada estilo, más que una nueva manera de enfocar el aprendizaje de la materia.

En general, los alumnos parten de una serie de ideas preconcebidas con respecto a lo que debe ser arte (buen arte), determinadas por las concepciones propias de la estética surgida en el Renacimiento. Sin embargo, existe una nula contemplación y observación de la obra artística en sí. En resumen, el aprendizaje va dirigido habitualmente hacia la identificación, y no hacia una comprensión más profunda de la obra de arte.

El objetivo y necesidad de una nueva dimensión de la Historia del Arte debe ser la observación y análisis de la obra. De un modo habitual, podemos categorizar las diferencias en cuanto a grado de profundidad del análisis que se pretende alcanzar, en función del curso de Enseñanza Secundaria o Bachillerato. De este modo, no se requerirán las mismas apreciaciones por parte de los alumnos en un 1º de ESO que en un 4º de la misma etapa. Pero el hábito de observación y análisis debería ser implantado paulatinamente. El objetivo final es dejar de tratar la materia de Historia del Arte como un contenido residual o anecdótico en el currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, abordado como un complemento de la Historia, para que tenga entidad en sí misma y sea útil para dos finalidades: permitir a los alumnos una mejor comprensión de la obra de arte, su proceso creativo e imbricación en la Historia, y alcanzar un grado de competencias específicas suficientes en la materia para poder abordar la Historia del Arte de 2º de Bachillerato sin un déficit con respecto al resto de los compañeros.

En otro campo se sitúa la materia de 2º de Bachillerato. Condicionada por la EvAU, no admite demasiado grado de comprensión de las obras artísticas, más allá de la identificación y somero análisis de las mismas, un conocimiento memorístico de definiciones, rasgos generales de estilos

y listados de artistas y obras clave. Pese a que hay intentos a través de los Estándares de Aprendizaje Evaluables de fomentar el aprendizaje autónomo de los alumnos y el uso de las TIC, las concreciones marcadas por las universidades determinan todavía en gran manera el modo en el cual se aborda la explicación de la materia. Debería ser un contenido de disfrute a través del propio aprendizaje para los alumnos, pero la realidad es que se convierte en una carrera acelerada por dominar los contenidos, sin comprenderlos, siendo esta una queja reiterada de la mayor parte de los alumnos y docentes de este. La justificación del docente suele ser que los criterios marcados por la EvAU son los que al final determinan la capacidad del alumno, y se suelen equiparar a los de evaluación y calificación de la materia de 2º de Bachillerato, siendo este un error habitual, que perjudica a los alumnos cuyo interés sea diferente al de realizar la Prueba de Acceso a la Universidad. De hecho, lo determinado por los Estándares de Aprendizaje como referencia para evaluar el grado de cumplimiento de la Competencias Clave se ha convertido a día de hoy en un mantra sobre el cual se obliga a los alumnos a desarrollar una ingente cantidad de ejercicios e interminables listados de obras de arte y artistas que deben ser identificados y analizados, con presupuestos más memorísticos que comprensivos.

Las propuestas para una mejora y actualización de la práctica docente en Historia del Arte parten de los siguientes presupuestos:

- Aplicación de las innovaciones metodológicas de las Ciencias Sociales al campo de la Historia del Arte, centrándonos en los aprendizajes cooperativos e investigación a través de las TIC en el aula en Enseñanza Secundaria.
- Acercamiento de la Historia del Arte y sus enfoques a la realidad del alumnado. Pasar de la identificación a comprensión de la obra.
- Significación y contemplación de la obra para aprender de la misma en su contexto.
- Formas artísticas actuales y sus dimensiones. ¿Qué es el arte?

### **1. Las innovaciones metodológicas en el campo de la Historia del Arte.**

En los últimos veinte años han surgido en el ámbito de la educación propuestas relativas a la manera en la cual las Ciencias Sociales se imparten, basadas casi todas ellas en el constructivismo. Las teorías de autores clásicos como Piaget, Vigotsky, Ausubel o Bruner vienen a definir que los procesos de construcción del aprendizaje desde la infancia deben basarse en la idea de una formación continua del alumnado, que atiende a una serie de principios básicos, como son los siguientes:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Los conocimientos previos son el punto de partida de todo aprendizaje.
- El aprendizaje es un proceso de re-construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los demás.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.

- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

Independientemente de la variedad que el propio Constructivismo en el aprendizaje puede poseer, y de la falta de crítica con respecto al mismo, lo que resulta evidente es que el Currículo base de las diversas reformas educativas que hemos vivido en España en los últimos veinte años toma como base estos principios (Martínez, 1998). Obviamente, la reforma de la LOGSE y los *principios de intervención educativa* marcaron los siguientes elementos a tratar:

- El tratamiento de la diversidad: Aprendizaje individualizado y personalizado.
- El aprendizaje cooperativo y participativo.
- Aprendizaje constructivo, significativo y funcional.
- Aprendizaje globalizado-interdisciplinar.
- El clima educativo: Elemento facilitador del crecimiento personal.
- El desarrollo del autoconcepto y de la autoestima.

Estos 6 aspectos fueron tomados como referencia inicial del sistema, y dado que las posteriores reformas educativas no los han corregido, y se han basado en actualizaciones y añadidos sobre las anteriores, se dan por supuestos. Ahora bien, las innovaciones ya planteadas desde la Reforma Educativa de 1970 nos ofrecían dificultades severas con respecto al encaje de las metodologías más clásicas y conservadoras con el nuevo espíritu que la normativa aplicaba, más aún desde 1990. Ya existían propuestas de partida, pero la mayor parte de las mismas, aplicadas desde la óptica de la Historia del Arte, se quedan más en la queja que en el planteamiento de alternativas (Ramírez, 1989). No hay propuestas metodológicas concretas para Secundaria y Bachillerato, como norma general, que supongan una innovación con respecto al modo en que se enfoca la materia. Independientemente del currículo, nuestra pequeña aportación se centra en lo siguiente:

1. Necesidad de una perspectiva menos memorística y más significativa. Debe buscarse el análisis y la comprensión, adecuada a cada curso y etapa, antes que la identificación. El alumnado es capaz de comprender y retener información cuando ésta supone algún interés o novedad específica, y no lo hace por obligación más que por un tiempo limitado (para un ejercicio de clase o una prueba escrita). Sin embargo, es mucho más relevante que se atienda a la relación entre obra de arte y significado, aún con patrones de análisis sencillos según el curso y capacidades generales.

2. Trabajo activo en el aula, bajo las múltiples significaciones que este concepto pueda poseer. El alumno debe ser realmente el centro del proceso de aprendizaje. El docente canaliza el proceso de información hacia el alumno y corrige la comprensión de la misma, o el medio por el que el contenido llega al receptor. Debemos ser conscientes que, mientras que nosotros seamos los únicos poseedores de las herramientas de control de información, los alumnos percibirán que son elementos ajenos al trabajo desempeñado en el aula.



3. La significación de la obra en su contexto y a día de hoy. En numerosas ocasiones (la mayoría), damos por supuesto que la obra de arte es un reflejo de una mentalidad concreta, de un panorama cultural, perceptible con dificultad por los alumnos, al ser un contexto completamente ajeno al suyo. Por tanto, debemos hacer comprensible la obra y su contexto, dentro de los niveles correspondientes a cada curso y etapa. El alumno debe comprender la significación del edificio, la escultura o la pintura en su época. Pero no solamente eso, sino que es significativo que cuando sea posible, se pueda relacionar lo que se trabaja en el aula con el panorama cultural actual. Es decir, el alumno tiene que ser consciente del poder de la imagen en el mundo actual, su valor como obra de arte, y la relación entre lo que aprende en el aula y lo que observa en su mundo.

4. Uso de las TIC. Al igual que para el resto de las materias que se imparten, las Tecnologías de Información y Comunicación (T.I.C.) forman y formarán parte de la vida cotidiana de nuestros alumnos. El uso y manejo de las mismas constituyen una necesidad y una obligación en el aula. La Historia del Arte, como materia fundamentalmente visual, precisa y necesita del manejo de las mismas por parte del docente, pero no se ha enfocado su uso por parte del alumnado, a través del blogs, wikis o recursos similares (Sobrino, 2011).

## **2. Los enfoques de la Historia del Arte en la Enseñanza de Secundaria y Bachillerato.**

Si se pudiese definir una tendencia editorial para la mayoría de los libros de texto con respecto a los contenidos de Geografía e Historia, su mejor definición sería narrativo-expositiva. Es cierto que para ambos bloques de contenido resulta esencial que haya una narración que sirva de hilo conductor a la información mostrada, al tiempo que ésta se expone del modo más claro posible. Sin embargo, en la Historia del Arte se añade al anterior enfoque uno que podría calificar de puramente descriptivo (Crespo, 2015). En general constituye el gran problema de enfoque de la dimensión docente de la materia, puesto que limitamos a los alumnos a una repetición de información que sólo reproduce lo que la vista es capaz de apreciar.

Existen propuestas de diverso tipo con respecto a la Historia del Arte, pero casi todas ellas proceden del acercamiento de las escuelas historiográficas de Arte a los alumnos, con la intención evidente de permitir una percepción y análisis diverso. Por lógica, no se pretende alcanzar como objetivo un conocimiento de los diversos enfoques y métodos de análisis, sino dar un paso hacia delante en lo concerniente a la metodología, partiendo de la descripción inicial a un análisis significativo. La finalidad última será conseguir con ello que los alumnos perciban una significación mayor de la obra u objeto artístico.

En general podemos centrarnos en diferentes procedimientos:

a) Semiótica o semiología en el Arte. El objetivo será analizar la obra en sí como una imagen que transmite una información o significado, comprendiendo que el objeto es el significante en sí (Álvarez, 2006). Se pretende que el alumno pueda conectar directamente con materias y competencias vinculadas al uso de la Lengua, de modo que pueda percibir una dimensión diversa de la obra de arte (Cruz, 2001). Además permite fácilmente analizar el papel de la imagen actual y el cartel de propaganda o publicidad con el arte. De este modo se podrían establecer vinculaciones multidisciplinares entre materias de Lengua, Dibujo y Geografía e Historia.

b) Valoración del patrimonio cultural. Se pretende que el análisis de la obra de arte se enfoque en su valor e importancia para la cultura presente, de modo que se incentiven actitudes próximas al respeto y puesta en valor del pasado artístico y cultural (González, 2008; Lleida, 2010). Para ello se suelen proponer dinámicas en tres fases: conocimiento del entorno local, concienciación de su valor y difusión con idea de dar a conocer y preservar. Dentro de esta dimensión, resulta muy interesante el análisis de la Museología, o el aprovechamiento de la misma como recurso para comprender una realidad artística (Calaf, 2010).

c) Observación por encima de la descripción. Existen propuestas metodológicas sorprendentes, que buscan principalmente que la dinámica docente rompa con lo establecido. En este caso lo tradicional constituye la secuencia de contenidos basada en un orden cronológico y de estilos clásico. Sin embargo, también es válido el buscar la impartición de la materia basada en el estudio de las tres grandes artes, para a partir de ellas procurar un enfoque que permita un conocimiento más profundo de las técnicas artísticas, y una evolución de las innovaciones en esta área (Ortega, 2002). Sin embargo se pierde en parte el referente del marco cultural que propicia el desarrollo de las formas artísticas en un mismo contexto, y tampoco permite el estudio general de artistas que desarrollaron su trayectoria en más de un campo.

d) La Historia de Género en el Arte. Como tal, el arte ha tenido una visión claramente machista y misógina, fruto de las diferentes etapas históricas en las que ha surgido en el mundo occidental, que es que se estudia al fin y al cabo en el sistema educativo español. Como tal, el limitado papel público de la mujer en la sociedad de los últimos siglos ha dejado poco espacio a las mujeres en el mundo artístico. Sin embargo, se pretende realzar el papel de las mismas, limitado, pero muy interesante, con esta perspectiva de enfoque (Sanjuán, 2015), al tiempo que se analiza la dimensión de las causas de la marginación de la mujer en la sociedad y contextos culturales donde se precise (González y Polo, 1996).

### **3. Significación y contemplación de la obra para aprender de la misma en su contexto**

Este campo de trabajo combina estrategias tradicionales con otras que muestran una apertura a un análisis profundo de la misma, teniendo como punto de partida primordial el conocimiento del contexto cultural, histórico, social y artístico. En general presenta como dificultad esencial el que los alumnos deben poseer un bagaje cultural previo de considerables dimensiones para poder percibir de modo significativo una obra de arte. Sin embargo, hay que destacar que una variante de estas metodologías se centra no tanto en el conocimiento profundo de los aspectos anteriormente citados (sin dejar de ser relevantes), sino en acostumbrar a los alumnos a observar y contemplar la obra en sí como un medio del cual extraer información. Obviamente la profundidad del análisis extraído de esta observación variará en su riqueza dependiendo de los niveles educativos, pero constituye un punto de partida para que se ejecute un proceso activo de aprendizaje del alumno.

Combinación de métodos clásicos de descripción y acercamiento a un análisis de información en la obra (Cruz, 2009). La finalidad de estas estrategias, las más comunes, es que la descripción formal de la obra, muy al estilo de Wölfflin, no sea el único fin, además de asociarla a un estilo concreto, sino que además haya sobre todo un análisis del significado, sin utilizar códigos o fórmulas que impliquen lenguajes con la Semiología. El modo utilizado para alcanzar este fin es variable, pero se suele centrar en un análisis de las finalidades de la obra y las circunstancias que propiciaron o condicionaron su elaboración, es decir, el contexto. Todo ello sirve para realzar el valor intrínseco de la obra artística para que se perciba de modo más pleno por parte del alumno.

Visión, contemplación y comprensión. Si tenemos que analizar los problemas de la Historia del Arte como si de una dolencia se tratara, tendríamos que concluir que el asunto principal consiste en no saber mirar. Resumiendo con precisión, el alumno ver pero no mira con detenimiento (Ávila, 1999). Esto se traduce en la necesidad de encauzar una visión u observación diferente entre los jóvenes, que ayude a una comprensión más plena de la obra de arte, de ese modo, también más significativa.

#### **4. Formas artísticas actuales y sus dimensiones. ¿Qué es el arte?**

Uno de los problemas más acuciantes de la Historia del Arte en el contexto de Enseñanza Secundaria y Bachillerato es que, ante la ausencia de formación hacia el alumnado, cunde la desinformación, o lo que resulta todavía más acuciante, la deformación de la realidad artística. Cunden ejemplos muy significativos de afirmaciones relativas especialmente al Arte Contemporáneo que son fruto del profundo desconocimiento de la realidad artística, y la ausencia de un mínimo juicio crítico por parte del alumno. Para ello son válidas todas las dinámicas cooperativas de trabajo en grupo que sirvan para conseguir definir qué es arte en función del papel creativo y el trabajo desempeñado por el artista. Todo ello debe redundar en el conocimiento de la realidad actual del arte, de modo que pueda relacionarse la actividad observada en el tiempo actual por los alumnos con la realidad estudiada. De ese modo, las interrelaciones entre ambas servirán para establecer vinculaciones significativas suficientes, y a través de las mismas generar similitudes o diferencias, y de ellas extraer un juicio o criterio. El objetivo final es determinar un valor hacia qué es el arte, pero elaborado por el propio alumno (Guzmán, 2004).

#### **Conclusión: ¿es la Historia del Arte una materia a potenciar, o por el contrario debe integrarse en un contexto donde el mercado laboral dicta las normas?**

El planteamiento no es baladí. Tenemos que ofrecer una respuesta directa y vital a los condicionantes que actualmente nos marca el Currículo. La situación que la materia posee actualmente no deja lugar a dudas con respecto a la marginalidad que posee. Pero, ¿es necesario realmente estudiar Historia del Arte? Ante esta cuestión directa, la respuesta entra en el campo personal y caben dos opciones: todo conocimiento, aunque escaso, será positivo; o bien que bajo el formato actual, y visto el escaso interés que presenta en los alumnos, es mejor que la asignatura acabe desapareciendo de los planes de estudios. Mi opinión personal es que dejar a los jóvenes sin una formación estética mínima, que haga que la expresión artística sea concebida como una parte más de la dimensión humana, supone un error determinante en las sociedades contemporáneas, cuya tecnificación por encima de la sensibilidad ya se refleja en las generaciones más recientes.

Sin embargo, pese a la prolongación de los planteamientos y estructuras educativas desde hacer aproximadamente 30 años, se pueden abordar ciertas posibles reformas, de menor a mayor intensidad:

1. Cambio en los enfoques de Historia del Arte en ESO y Bachillerato: depende del docente y no de la administración. Es un aspecto más de concienciación y renovación metodológica que de reforma legal. Aún así, la estructura del sistema educativo actual no favorece que la materia cambie sustancialmente en cuanto a su enfoque.
2. Colaboración estrecha entre los profesores de Enseñanza Plástica y Visual y Geografía e Historia. Es un aspecto éste que permite comprender parte de los procesos de elaboración del

arte y el conocimiento de su sentido. No coinciden los currículos de ambos ni los temarios a impartir en los cursos, pero supondrían una coexistencia de un trabajo teórico y otro práctico solapados en el mismo curso, con un beneficio mutuo.

3. Modificación del currículo oficial actual. El aprendizaje de los conceptos estéticos básicos y su evolución en el tiempo, además de las formas artísticas principales, constituyen un tema primordial en la Enseñanza Secundaria. Ello influye sustancialmente en la percepción de la realidad del estudiante, favoreciendo la interconexión de informaciones entre materias y la relación multicausal entre hechos y procesos histórico-culturales. También ayuda a una mejor comprensión de la realidad cultural actual, si bien este aspecto no tiene una repercusión material directa, es cierto que la perspectiva adquirida sobre el mundo que rodea al alumno resulta enriquecedora y renovadora. La propuesta sería construir una materia teórico-práctica durante cada año de secundaria entre Historia del Arte y E.P.V., que favoreciese el beneficio común tanto de los alumnos como de la materia. Sin embargo, el enfoque debería abandonar completamente el conocimiento por sí mismo, y más bien favorecer una evolución personal del alumno hacia el descubrimiento de la observación y contemplación artística, como pilar fundamental de la materia: *No tengo es más mínimo deseo de proponer soluciones textuales a unas imágenes, ni de encajar un cuadro complejo en un marco teórico preconcebido. Lo que me fascina son los viajes que empiezan con la mirada y solamente con la mirada* (Husvedt, 2007).

Los aspectos básicos aquí tratados no son fruto únicamente de una opinión personal. El arte en sí constituye un fenómeno humano, que además goza de relativa buena salud en el campo cultural. La cuestión es que ha quedado arrinconado en el campo de la Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Sin embargo, goza de relativa buena salud en el campo académico, donde se realizan investigaciones sobre arte de gran interés, y donde también se teoriza sobre la didáctica y metodología de la Historia del Arte desde una perspectiva puramente epistemológica, muy alejada de lo que es el mundo de la Enseñanza Secundaria y Bachillerato actuales (Guzmán, 2004). Mientras no se implementen medidas que corrijan esta situación, la tendencia hacia el aislamiento cultural y desconocimiento entre las nuevas generaciones y las ya existentes con respecto al Arte y Patrimonio seguirá creciendo, como dos mundos inconexos.

### Bibliografía.

A.A.V.V. (2009). *Arte, Humanidades y Educación. Aportaciones a sus ámbitos científicos. Homenaje a la profesora M.Carmen Medialdea*. Granada. Editorial Atrio

Álvarez de Prada, O. (2006) Otra forma de enseñar Historia del Arte. La semiótica como método interpretativo de la publicidad de pretexto artístico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5. 73-82.

Ávila, R.M. (1999). La construcción del conocimiento escolar. Una propuesta de secuenciación de los contenidos para la enseñanza de Historia del Arte. *Investigación en la escuela. Constructivismo y Didáctica*, 39. 39-48.

Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en Didáctica de Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9. 17-28.

Consejo de Universidades (1996). *Informe sobre la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio*. Madrid.

Crespo Delgado, D. (2015). Enseñanza de la Historia del Arte. Orígenes e Ilustración. *Imafronte*, 24. 43-72.

Cruz García, R. (2001). Como enseñar arte a través de los medios. *Comunicar. Revista de Comunicación y Educación*, 17. 166-169.

Cruz Solís, I. de la (2009). *Enseñar Historia del Arte. Una propuesta didáctica para Primaria y Secundaria*. Madrid.

González, M. de los Á. y Polo Herrador, M<sup>a</sup> Á. (1996). La presencia de la mujer en el arte occidental. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 7. 35-48.

González Montfort, N. (2008) Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7. 23-36.

Guillén, M. (2012) Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Iber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71. 93-99.

Guzmán Pérez, M. (2004). *Metodología y Didáctica para la Historia del Arte*. Granada. Universidad de Granada.

Husvedt, S. (2007). *Los misterios del rectángulo*. Barcelona. Càtedra.

Lleida Alberch, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9. 41-50.

Martínez Delgado, A. (1998) No todos somos constructivistas. *Revista de Educación*, 315. 179-198.

Prats, J. (2003) Repensar el arte en la enseñanza. *Iber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37.

Ortega Morales, N. (2002). *Didáctica de la Historia del Arte*. Almería.

Quintanilla, M. Á. (1994). La guerra de los créditos. En *El País* 28 de junio de 1994. — (1999). Los problemas de la Universidad. En *El País*, 9 de febrero de 1999. INFANTE DÍAZ, J. (2010) La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática (1977-2000). *Revista de Educación*, 351. pp. 259-282.

Ramírez, J.A. (1983) *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid. 1987. 247-258.

Ramírez, J.A (1984) “La historia del arte entre las Ciencias Sociales: Estatuto epistemológico y sugerencias didácticas para la Enseñanza Media”. *Boletín de Arte*, 4-5. 37-64.

Ramírez, J.A. (1989). “La Historia del Arte en el Bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos”. En CARRETERO, M. (dir.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. 62-74.

Sanjuán Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la Historia del Arte de Bachillerato? *Clio. History and History teaching*, 41.

Sobrino López, D. (2011) La didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato. En Actas del Congreso Internacional “*Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía*”. Grupo IDHAX Mazarelos. Innovación Docente en Historia, Arte e Xeografía. Universidad de Santiago de Compostela. 1056-1067.

Fecha de envío: 25/05/2018
A rellenar por el Consejo editorial:
Fecha de recepción 25/05/2018      Fecha de aceptación: 07/06/2018