



UNO
EDITORIAL



Historia, patrimonio, arte y ciudadanía Aportaciones desde la educación

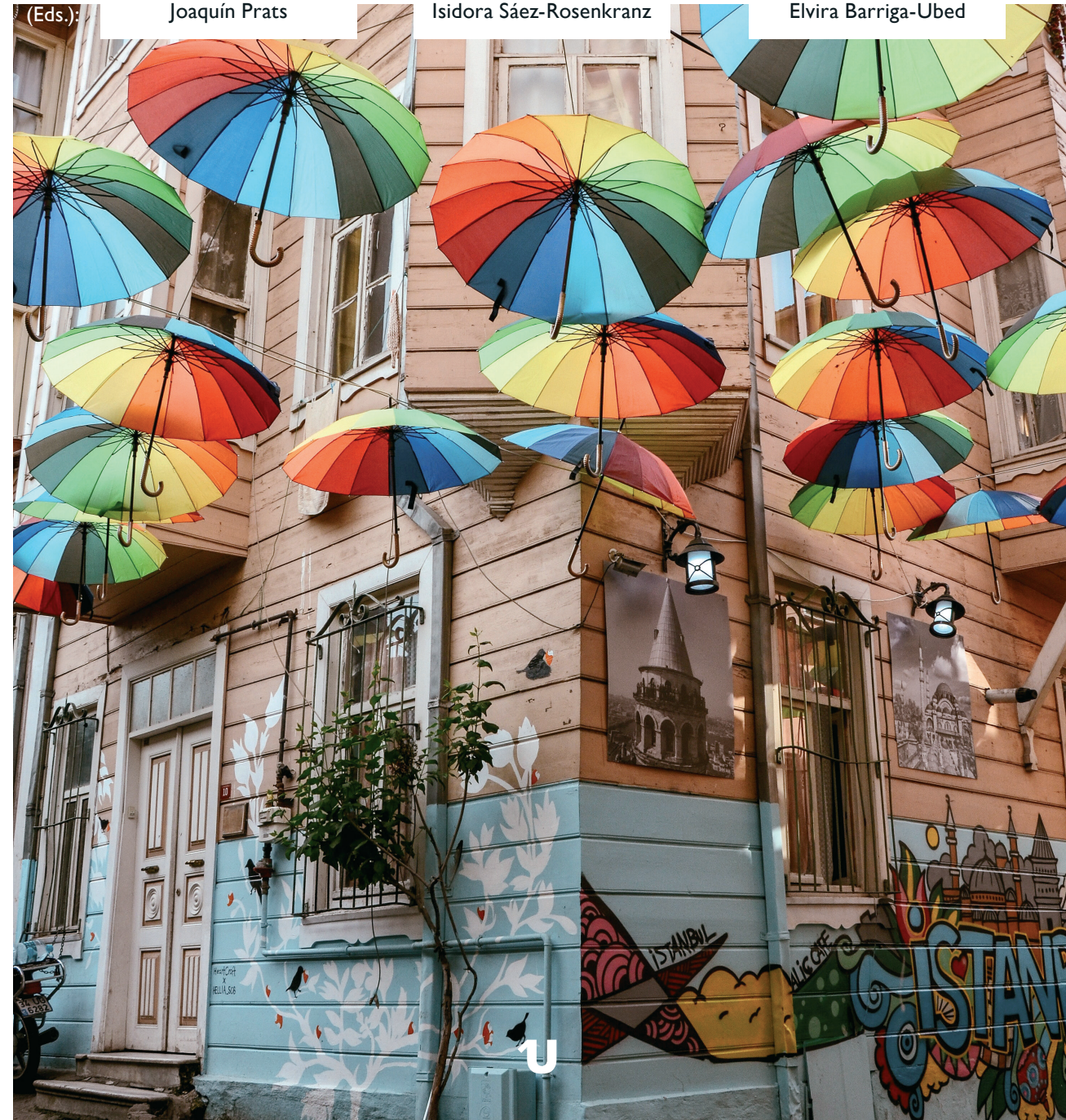


(Eds.):
Joaquín Prats
Isidora Sáez-Rosenkranz
Elvira Barriga-Ubed

Comunicaciones del IX Simposio Internacional
de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Barcelona 2019

Historia, patrimonio, arte y ciudadanía Aportaciones desde la educación

Comunicaciones del IX Simposio Internacional
de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano.
Barcelona 2019



(Eds.):

Joaquín Prats

Isidora Sáez-Rosenkranz

Elvira Barriga-Ubed

Historia, patrimonio, arte y ciudadanía

Aportaciones desde la educación

Comunicaciones del IX Simposio Internacional
de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano.
Barcelona 2019





Joaquín Prats, Isidora Sáez-Rosenkranz y Elvira Barriga-Ubed (Eds.), 2020

Foto libre de portada de Ekrulila (vía Pexels)

UNO
EDITORIAL

Depósito Legal: B 17349-2020
I.S.B.N. Ebook: 978-84-18248-96-2
Editado en Albacete por
unoeditorial.com
info@unoeditorial.com

La reproducción total o parcial de este libro, por cualquier medio, no autorizada por los autores y editores viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

Historia, patrimonio, arte y ciudadanía

Aportaciones desde la educación

Comunicaciones del IX Simposio Internacional
de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano.
Barcelona 2019

JOAQUÍN PRATS
ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ
ELVIRA BARRIGA-UBED
(EDS.)



ÍNDICE

- 11 Introducción
- 17 BLOQUE 1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
- 19 Conocimiento, acción y transformación social desde la enseñanza de la historia: Design for change. *David Alonso García*
- 31 És necessària una didàctica de les ciències socials? La visió dels futurs mestres sobre l'ensenyament que han rebut. *Joan Callarisa Mas*
- 45 Educación para la ciudadanía en los textos escolares y el currículum chileno. Un análisis desde la didáctica de las ciencias sociales. *Amanda Barria Cárdenas*
- 57 ¿De qué se habla cuando se habla de enseñanza del derecho en la revista Academia? *Graciela Cappelletti*
- 83 O que deve saber um professor de história na amazônia brasileira: reflexões sobre história e ensino. *Erinaldo Cavalcanti*
- 95 Enseñanza de la geografía y la historia de Zaragoza en la celebración de sus centenarios: construcción de identidades urbanas y fomento de la ciudadanía espacial. *Rafael de Miguel González, María Sebastián López y Pilar Rivero García*
- 109 A aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses do ensino secundário a partir dos vídeos de história no Youtube. *Marcelo Fronza*
- 127 Recursos didácticos para la formación sociopolítica en los estudiantes de educación secundaria. *Concha Fuentes Moreno y Núria Gil Duran*
- 145 Las unidades de construcción del aprendizaje (UCA) en historia y las habilidades del lenguaje como herramientas para su desarrollo en el aula. *Laura Lima y Enrique Lepe García*
- 165 Proyecto ABP de iniciación al método científico en estudiantes de bachillerato. *Alejandro López-García y Pedro Miralles-Martínez*
- 177 Mudanças curriculares em história e geografia: paradigma, modelos e prática. *Raquel Magalhães*
- 189 De 1r a 4t: què ha canviat? *Mariona Massip Sabater*
- 207 La importancia de vivir en democracia: percepciones y opiniones del alumnado español de educación secundaria. *Diego Miguel-Revilla, Rosendo Martínez-Rodríguez, María Sánchez-Agustí y Carlos Muñoz-Labraña*
- 219 Docentes en formación y unidades didácticas de innovación. Instrumento para la validación de un grupo focal. *José Monteagudo Fernández, Micaela Sánchez-Martín y Cosme Jesús Gómez-Carrasco*

- 231 Troca por troca: cidadania pela história? *Ana Isabel Moreira, Pedro Duarte, Luís Alberto Alves y Isabel Barca*
- 243 Metodologías para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación ciudadana. *María José Ortiz Suazo*
- 253 La representación esencialista del territorio nacional en los libros de texto escolares argentinos. *Cristian Parellada*
- 269 La construcción del conocimiento histórico según el futuro profesorado de educación secundaria. *Ana Isabel Ponce Gea y Luis Alberto Alves*
- 283 La educación en tiempo de guerra. La acogida de escolares refugiados de distintos puntos de España en La Garriga durante la guerra civil española. *Joan Rof Garcia*
- 295 Obstáculos y oportunidades en el desarrollo del pensamiento crítico en clases de historia: análisis a partir de entrevistas a docentes chilenos. Investigación exploratoria para la construcción de materiales didácticos. *Mauricio Rojas-Flores*
- 309 Aprendizagem e ensino de geografia na amazônia brasileira: o que dizem os alunos da educação básica? *Leildo Silva y Erinaldo Cavalcanti*
- 321 Educação histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem de crianças no início da escolarização. *Ana Claudia Urban*
- 333 BLOQUE 2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO
- 335 Ciudadanas y ciudadanos en un mundo sexuado. La necesidad de la educación menstrual en la educación secundaria obligatoria. *Victoria López Benito*
- 345 Representaciones de género en narrativas históricas. Algunas aportaciones a la enseñanza de la historia. *María Cantabrana Carassou*
- 357 Trobem dones avançades i/o rebels a l'edat moderna? *Sebastiana Bote Rebollo*
- 373 Les dones a la prehistòria. Trencant estereotips des del Camp D'aprenentatge de la Noguera. *Antonio Bardavio Novi, Sònia Mañé Orozco y Xavier Tort Bisbal*
- 391 La representación de las mujeres en el cine y en el cómic de prehistoria. *Paula Jardón Giner, Helen Rausell Guillot y Rafael Valls Montes*
- 403 BLOQUE 3. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA SOCIEDAD DIGITAL: EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y ENTRETENIMIENTO
- 405 La investigación sobre tecnologías digitales en la didáctica de ciencias sociales. *J. Miquel Albert Tarragona*
- 417 El desarrollo de videojuegos y apps multimedia educativas en el Museu de Lleida. *Cristina Díaz Rey y Miquel Sabaté Navarro.*

- 431 Percepción del aprendizaje en un programa formativo basado en la *flipped-classroom* y la gamificación. *Cosme Jesús Gómez Carrasco, Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo Fernández*
- 443 Breakout, una herramienta innovadora en un aula gamificada. *Patricia Mellado Burgos, Andrea Arribas Aracil, David Alonso García y Encarnación Aracil Rodríguez*
- 453 BLOQUE 4. PATRIMONIO, ARTE Y EDUCACIÓN: PROBLEMAS Y MÉTODOS
- 455 Historia, patrimonio e identidad. Representaciones del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio cultural de Galicia. *Jorge Conde Miguélez y Xosé Armas Castro*
- 465 ApS a través del patrimonio: diálogo entre escuela, universidad y administración local. *Verónica Parisi-Moreno y Nayra Llonch-Molina*
- 479 Una experiencia de innovación artística y de educación patrimonial: el Festival a Cel Obert y la ciudad. *Núria Gil Duran y Concha Fuentes Moreno*
- 495 Hacia la difusión formativa de los patrimonios de la Universidad de Antioquia en perspectiva holística. *Natalia Gustin Mora, Andrés Flórez y Pablo Henao*
- 507 “To go and kill the yellow man”. Contexto histórico y dimensión ciudadana a través de canciones. *José Ignacio Ortega Cervigón*
- 519 Una reflexión sobre catálogos de juguetes desde la mirada del profesorado de educación infantil. *Miguel Ángel Pallarés Jiménez*
- 529 Museo escolar, el gran olvidado en la didáctica de las ciencias sociales y demás áreas curriculares. *Verónica Parisi-Moreno y Nayra Llonch-Molina*
- 541 El uso de materiales educativos objetuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo. *Ana Portela Fontán, Carolina Martín Piñol y Caterina Calderón Garrido*
- 551 Análisis y prospectiva en tendencias de color en el programa educativo de la escuela ESDi. *Encarna Ruiz Molina, Elisabeth Ferrándiz y Inês Martins*
- 563 Las mil y una noches en el Museu de Lleida. Un proyecto educativo inclusivo multidisciplinar. *Miquel Sabaté Navarro*
- 575 La enseñanza de la historia del arte en educación secundaria. *Jesús Ángel Sánchez Rivera*
- 595 Visitas patrimoniales en educación infantil: la emoción es necesaria. *Lada Servitja Tormo, Carla Magin Valentí, Rosa M. Medir Huerta y Anna Serra Salvi*
- 607 Música, adolescència i coeducació. *Sandra Soler y Salvador Oriola*
- 613 EducAgrigento: una proposta di educazione al patrimonio per le scuole. *Alfonso Cimino*

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA.
PROBLEMAS Y REFLEXIONES EN TORNO A SU DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA**

**THE TEACHING OF THE HISTORY OF ART IN SECONDARY EDUCATION.
PROBLEMS AND REFLECTIONS REGARDING YOUR LINGUISTIC
DIMENSION**

Jesús Ángel Sánchez Rivera

Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas,
Universidad Complutense de Madrid

Proyecto de investigación del MINECO: “Educomunicacion web 2.0 del Patrimonio”
(referencia. EDU 2016-78163-R). IP: Pilar Rivero Gracia.

jasanchezrivera@ucm.es

Resumen. La extraordinaria densificación icónica es uno de los rasgos distintivos de la cultura visual contemporánea. Al mismo tiempo, la superficialidad, la banalización de los discursos, tanto escritos como orales, en torno al Arte ha permeado profundamente en el público, a la vez que se democratizaba el acceso a este campo de la actividad humana.

Esta comunicación pretende ofrecer una aproximación a los diversos modos de leer, escribir y hablar sobre las obras artísticas (Arquitectura, Escultura y Pintura, fundamentalmente), desgranando la problemática que subyace en la interpretación, enseñanza y aprendizaje de dichas realizaciones a través de una triádica relación: los teóricos e historiadores del arte, los docentes y los alumnos.

Los principales problemas analizados se relacionan con aspectos cognitivos, la subjetividad interpretativa, la saturación icónica, la brecha cultural, la obsesión taxonómica o la vaguedad descriptiva, y aparecen imbricados con otros de índole puramente lingüística, curricular, etc. Aunque algunos de ellos se pueden detectar, de un modo u otro, en diversas etapas y ámbitos educativos, centraremos nuestra atención en la Educación Secundaria (ESO y Bachillerato), momento clave para la formación en la Historia del Arte.

Se ofrecen diversas reflexiones a propósito de esta problemática, con el ánimo de establecer una comunicación abierta y flexible entre la especulación epistemológica de la referida disciplina –en especial, a la relación existente entre palabra e imagen- y el campo de su *praxis* educativa.

Palabras clave: Cultura visual, Lenguaje, Historia del Arte, Didáctica, Educación Secundaria.

Abstract. The extraordinary iconic densification is one of the distinctive features of contemporary visual culture. At the same time, the superficiality, the banalization of speeches, both written and oral, around Art has permeated deeply in the public, while the access to this field of human activity was democratized.

This communication offers an approximation to the different ways of reading, writing and speaking about artistic works (Architecture, Sculpture and Painting, fundamentally), explaining the problem that underlies the interpretation, teaching and learning of these accomplishments through a triadic relationship: art theorists and historians, teachers and students.

The main problems analyzed are related to cognitive aspects, interpretative subjectivity, iconic saturation, cultural gap, taxonomic obsession or descriptive vagueness, which appear overlapped with others of a purely linguistic, curricular nature, etc. Although some of them can be detected, in one way or another, in various stages and educational fields, we will focus our attention on Secondary Education (ESO and Baccalaureate), key moment for training in Art History.

Various reflections are offered on the subject of this problem, with the aim of establishing an open and flexible communication between the epistemological speculation of the aforementioned discipline –in particular, the relationship between word and image- and the field of its educational praxis.

Key words: Visual Culture, Language, Art History, Didactics, Secondary Education.

En el mundo de la visualidad, en la inundación continua de las imágenes, es más necesario que nunca el cuidado del lenguaje, el cuidado de la interpre-

tación; de lo que hacemos con ese lenguaje para que pueda ser *captador* y *asimilador* de imágenes que lo enriquezcan y lo estimulen y para que, sobre todo, pueda rechazar ese dominio de esperpentos que nos acosa. Un dominio que somete el desarrollo de la mente a un futuro cegado por el *chisporroteo* de fantasmas, de espectros que lentamente nos llevan, otra vez al fondo de aquella caverna de la que, al parecer, hace milenios habíamos logrado escapar. Lledó (2017, p. 157)

(...) raro es el cuadro que nos deje anonadados o impactados hasta el punto de sumirnos en un profundo silencio. Y si lo hace, es solo durante un breve instante antes de que queramos explicar y comprender ese silencio que nos ha sobrevenido. Barnes (2018, p. 17)

Introducción

La relación entre la imagen y la palabra es uno de los aspectos centrales de la Historia del Arte. Afecta a su esencia, a su propia epistemología, y desde el ámbito de la filosofía muchos se han ocupado de este rocoso asunto, siendo las corrientes surgidas en el siglo XX (estructuralismo, semiología; postestructuralismo) las últimas oleadas que han batido fuertemente en él.

Dentro de los llamados Estudios Visuales –campo que desborda los límites de la Historia del Arte tradicional-, una de las corrientes actuales aboga por una nueva consideración del objeto visual (ontología), subrayando su condición física y los medios que emplean. Entre estos teóricos ahora nos interesa recordar las reflexiones de W. J. T. Mitchell en un ensayo cuyo título original resulta muy esclarecedor: *What do pictures want? The lives and loves of images*. Este autor defiende que

La visión es tan importante como el lenguaje a la hora de mediar las relaciones sociales y no es reducible al lenguaje, al “signo” o al discurso. Las imágenes quieren derechos igualitarios con el lenguaje, no ser convertidas en lenguaje. No quieren ni ser niveladas en una “historia de las imágenes” ni ser elevadas a una “historia del arte”, sino ser vistas como individuos complejos ocupando múltiples posiciones e identidades de sujeto. (Mitchell, 2017, p. 74)

Abundando en esta idea, Moxey (2015, p. 132) afirma que «aunque la labor de traducción es fundamental –ante el imperativo de encontrar una lógica a

lo que vemos-, a menudo no hace justicia al potencial infinito de la experiencia visual». De este modo, «al dotar de significado a las imágenes mediante el lenguaje, éste restringe necesariamente su potencial para crear otros significados». En la misma línea, entre los intelectuales franceses destaca la voz de Didi-Huberman, quien concibe una Historia del Arte fenomenológica en la que las obras actúan como agentes en quienes las contemplan.

Sin embargo, para el tema que abordamos a continuación, es conveniente conocer la reflexión de Mitchell, pues viene a interesarse también por las conexiones que establecen imágenes y palabras:

No estoy diciendo que una imagen es sólo un texto o viceversa. Hay profundas y fundamentales diferencias entre las artes visuales y las verbales. Pero también hay zonas ineludibles de transacción entre ellas, especialmente cuando se convierten en cuestiones como “la vida de la imagen” o el “deseo de la imagen”. Mitchell (2017, p. 81)

Asimismo es importante recordar, una vez más, el extraordinario protagonismo de la imagen en nuestra época. Las sociedades actuales, *hiperglobalizadas* e *hipermediatizadas*, se caracterizan por lo que se ha dado en llamar «giro icónico» –según G. Boehm-. Algo antes, Mitchell emplearía la fórmula «giro pictorial» –deudora del «giro lingüístico» de R. Rorty-, defendiendo que no es un fenómeno exclusivo del presente, si bien en cada contexto histórico ha emergido de una manera particular. Para este autor, «la imagen (y no sólo las imágenes visuales sino también las metáforas verbales) se ha convertido en un tema de especial urgencia en nuestro tiempo» (Mitchell, 2019, p. 25). De este modo

(...) las teorías de las imágenes y de la cultura visual se han hecho cargo, en décadas recientes, de un conjunto de problemas mucho más general, yendo de las preocupaciones específicas de la historia del arte a un «campo expandido» que incluye la psicología y la neurociencia, la epistemología, la ética, la estética y las teorías de los medios y de la política, hacia lo que únicamente puede describirse como «metafísica de la imagen». (Mitchell, 2019, p. 26).

Por otra parte, el ensayo *Devant l`image* de Didi-Huberman, publicado originalmente en 1990, venía a cuestionarse los fines últimos de la Historia del Arte, disciplina conformada y dirigida hacia un proyecto de conocimiento, «más que como un tema de disputas académicas». La tarea del historiador –y,

en cierto modo, del docente- sería «mirar lo que queda (visible) convocando lo que ha desaparecido (...) escrutando las huellas visuales de esta desaparición, lo que llamamos de otra manera (...): sus síntomas» (Didi-Huberman, 2010, pp. 69 y 126). Es en ese punto donde interviene el lenguaje verbal, como un modo de registrar e interpretar esa sintomatología, elaborando un diagnóstico –léase discurso⁵¹- con el que hacer comprensible lo visible y lo invisible de la obra artística.

Ilustración 1



El Museo Nacional del Prado (Madrid) es uno de los principales referentes de la institucionalización de nuestro patrimonio cultural. Fuente: fotografía realizada por el autor (2015).

Consideramos que en la educación se hace necesaria una renovación del ideal ilustrado, y «el cultivo y cultura de la palabra» constituyen un elemento nuclear de los fines educativos, tal y como defiende Lledó (2017, pp. 139-157). Del mismo modo, creemos que es urgente educar con mayor de-

51 Aunque Didi-Huberman emplea el término *síntoma* fuera de cualquier connotación clínica, hemos querido prolongar su imagen, con cierta ironía, usando otros términos (*sintomatología*, *diagnóstico*) del mismo campo semántico.

terminación en una cultura de las imágenes asentada en principios de aquel ideal. A nuestro entender, el papel de la Historia del Arte en este punto, el de la convergencia de la imagen (artística) y la palabra, resulta capital. Palabras e imágenes conviven y se entrelazan, conformando hilos, tejiendo discursos. De esta convivencia en la casa del Arte, los docentes han de extraer las aportaciones y valores educativos propios de la disciplina, tanto los que tradicionalmente han encontrado mayor fortuna en las aulas (enseñanza de conceptos espacio-temporales, por su naturaleza, o de valores estéticos), como otros de mayor actualidad (las obras artísticas consideradas objetos privilegiados del patrimonio cultural o recursos para la educación ciudadana; ilustración 1) e, incluso, los menos explorados desde la didáctica de las Ciencias Sociales (desarrollo de la creatividad).

Géneros histórico-artísticos y géneros discursivos escolares: tipología aplicada

Las relaciones entre los géneros académicos más utilizados por la Historia del Arte y los llamados géneros discursivos escolares, sus aspectos limítrofes y puntos de convergencia, también sus divergencias o contradicciones, constituyen una de las claves en la didáctica de la referida disciplina.

En este sentido, el conocimiento y manejo de las principales fuentes escritas y géneros académicos propios de la Historia del Arte constituye un objetivo importante en la formación del profesorado. La tradicional distinción dentro de las disciplinas históricas entre fuentes primarias y secundarias podría servir de guía orientativa para tener un marco de referencia general. Estudios clásicos, como el de Schlosser (1986) para la literatura artística de la Edad Moderna, entre otros muchos, ofrecen un panorama riquísimo de las fuentes primarias de carácter escrito. Dentro del segundo grupo, el de las fuentes secundarias, se pueden distinguir los géneros más habituales, de los cuales brindó una excelente aproximación Ramírez (1999, pp. 83-184) dirigida a los historiadores del arte en ciernes. Siguiendo su clasificación, se podrían contar los siguientes: tesis doctoral, tesina, trabajo de fin de **máster**, trabajo de fin de grado; libro (científico, de ensayo y de divulgación); manual; artículo (científico y ensayo); crítica de arte; reseña bibliográfica; inventario y catálogo razonado; monografía artística y catálogo de exposición; guías (enciclo-

pédica, itinerario) y diccionarios; diversos géneros periodísticos y literarios; guiones de cine y televisión; conferencias, comunicaciones. A estos habría que sumar los que específicamente pertenecen a medios digitales (blogs, redes sociales, etc.), ineludibles por su empleo generalizado y masivo en el ámbito educativo actual.

Ni que decir tiene que la mayoría de los géneros citados no son exclusivos de la Historia del Arte –quizá convendría hablar de subgéneros-, aun cuando la especificidad de su objeto de estudio les pueda conferir ciertas características distintivas, y que esta clasificación académica presenta una mayor diversidad y complejidad en su tipología, que no es posible analizar en estas páginas. Frecuentemente, además, estos aparecen hibridados o conectados entre sí, como productos de la *hiperculturalidad* –empleando el concepto de Han (2018)- que distingue a nuestro tiempo.

Por otra parte, de forma recurrente, los docentes de Secundaria inician a su alumnado en el análisis y comentario de obras artísticas, también en el comentario de textos histórico-artísticos, resúmenes y otros géneros –o subgéneros- discursivos. Sin embargo, es habitual que en todas estas tareas estrechamente vinculadas a lo lingüístico, a la producción textual, se guíe a los estudiantes de una forma más o menos pautada, y en no pocas ocasiones de forma intuitiva o poco explícita. En consecuencia, el trabajo de las estrategias para redactar textos académicos en el aula se presenta como un aspecto fundamental y necesario para la enseñanza de una disciplina que maneja constantemente imágenes. Extraer e integrar información, resumir, definir, describir, analizar, comparar, juzgar e inferir podrían formar un compendio de las principales estrategias, según indican Agosto Riera et al. (coords.) (2017, pp. 87-133).

Para realizar un diagnóstico previo a otras investigaciones sobre la palabra y la imagen en la didáctica de la Historia del Arte, una labor muy necesaria sería el estudio profundo de los géneros discursivos más utilizados para este campo de la Educación Secundaria (ESO y Bachillerato). Seguramente, uno de los más presentes sea el análisis y comentario de la obra de arte, de modo especial en la asignatura específica de Historia del Arte de 2º de Bachillerato. Para la docencia, desde hace décadas existen numerosas publicaciones, como el libro de Morante y Ruiz (1994), a las que hay que sumar la

ingente cantidad actual de recursos *on line*. No obstante, las dificultades que muestra el alumnado a emplear este género discursivo constituyen una queja periódica entre el profesorado de la etapa (p. ej., Candau, 2006; Guillén, 2010; Chico, 2013).

Escribir (y hablar) sobre las artes visuales: algunos problemas y reflexiones

De acuerdo con lo que venimos comentando, una cuestión fundamental para la enseñanza de la Historia del Arte sería partir del análisis de las dificultades que manifiestan los alumnos al tratar de construir un discurso –o género discursivo escolar-, de manera escrita u oral, sobre aquellas obras artísticas que tienen ante sí, ya sea de manera directa o, mayoritariamente, a través de las imágenes que las reproducen.

En este sentido, conviene advertir que, en gran medida, esta problemática está ligada a la propia epistemología de la Historia del Arte, así como a una serie de prácticas docentes de larga tradición. Hace ya tres décadas que el historiador y crítico Juan Antonio Ramírez planteó algunas de estas cuestiones sobre la asignatura de Bachillerato (Ramírez, 1989); y resulta sorprendente comprobar que lo que él denominó como «algunos vicios didácticos», en cierto modo, aún persisten. De una manera más amplia y sistemática, el estudio de Ávila (2001) sobre las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte ofreció un buen diagnóstico, con el fin de presentar una propuesta didáctica basada en *problemas escolares* y una *metodología investigativa*. Desde entonces, el panorama ha cambiado bastante –piénsese en la actual *hiperculturalización* del mundo-, aunque muchos de aquellos vicios o incoherencias se mantienen como males atávicos.

Hay que tener presente también las propias dificultades que muestran los estudiantes, poco habituados a observar (y mucho menos a escribir) de manera atenta y crítica los objetos artísticos. Al analizar esta problemática, a veces emergen antiguas cuestiones que afectan a nuestra disciplina, como la renovación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato (presencia, estructura, contenidos, competencias...) o, incluso, en la Educación Primaria; es una cuestión muy compleja que no es posible abordar ahora, ha-

bida cuenta de la coyuntura política. En cualquier caso, ofrecemos una somera reflexión sobre algunos problemas *icónico-lingüísticos* detectados en la *praxis* docente y en el aprendizaje del alumnado.

En primer lugar, se puede prestar atención a los problemas de carácter perceptivo que habitualmente suponen los modos de contemplar el objeto artístico. En la percepción intervienen otras facultades cognitivas como la atención, la memoria o la imaginación, que hacen de este acto un proceso muy complejo, que aún se complica más cuando los estudiantes intentan expresar lo que ven por medio de la palabra.

Con frecuencia sucede que vemos y sentimos determinadas cualidades en una obra de arte pero no somos capaces de expresarlas en palabras. La razón de nuestro fracaso no radica en el hecho de que empleemos el lenguaje, sino en que todavía no hemos logrado plasmar esas cualidades percibidas en categorías adecuadas. El lenguaje no puede hacerlo directamente porque no es una avenida directa de contacto sensorial con la realidad; sólo sirve para dar nombre a lo que hemos visto, oído o pensado. De ningún modo se trata de un medio ajeno, inadecuado para lo perceptual; al contrario, no hace referencia a otra cosa que a experiencias perceptuales. Pero esas experiencias han de ser primero codificadas por el análisis perceptual para después ser nombradas. (Arheim, 2008, p. 17)

La práctica de la contemplación atenta, pausada y abierta de las obras de arte, y la verbalización posterior de estas experiencias, deberían de ser habituales desde el primer curso de la ESO –si no antes- (ilustración 2). En nuestra opinión, esta educación de la mirada, guiada por los docentes a través un sutil equilibrio entre la observación libre y la crítica rigurosa, debería pasar por una renovación curricular y por propuestas didácticas más abiertas que apuesten por la transdisciplinariedad (p. ej., Cruz, 2009; Calaf y Fontal, 2010). Además, otro de los retos actuales, aunque viene reclamándose desde hace décadas para el panorama educativo español (Asensio y Pol, 2002; Pol, 2006), es la integración más efectiva e inteligente de los contextos de aprendizaje formales e informales en lo que respecta a la enseñanza del Arte.

Ilustración 2



Vitrina expositiva del Metropolitan Museum of Art (Nueva York). En el centro, un retrato funerario de época romana (siglo II) encontrado en la región egipcia de El Fayum. Fuente: fotografía realizada por el autor (2019).

En segundo lugar, y en relación con el problema antecedente, la subjetividad interpretativa se nos presenta como un obstáculo, que se viene a sumar a los prejuicios del público sobre el Arte, especialmente –aunque no sólo– en lo que se refiere a las obras contemporáneas (ilustración 3).

Trabajar mediante conflictos cognitivos puede ser una estrategia didáctica para los preconceptos y prejuicios que a menudo afloran (Calaf y Fontal, 2010, pp. 82-85). Asimismo, consideramos que es muy oportuno explorar y aprovechar aquella aparente debilidad –desde el punto de vista académico–, la subjetividad interpretativa, para conectar con las vivencias y emociones de cada alumno. Este enfoque puede servir como detonante motivador, para captar el interés por la materia, como punto de partida o de ruptura con otros procedimientos más sistemáticos o *científicos*; pero también para trabajar de una manera interdisciplinar (escritura creativa, aspectos histórico-artísticos), y diversas experiencias en el aula así lo de-

muestran (p. ej., Cruz, 2005). Hayamos una síntesis intuitiva de todo lo que venimos diciendo en las palabras de la escritora Siri Hustvedt (2007, p. 19): **«No tengo el más mínimo deseo de proponer soluciones textuales a unas imágenes, ni encajar un cuadro complejo en un marco preconcebido.** Lo que me fascina son los viajes que empiezan con la mirada y solamente con la mirada».

Ilustración 3



Salas del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid), con un cuadro de Mark Rothko, *Untitled (Orange, Plum, Yellow)*, de 1950, en primer término. Fuente: fotografía realizada por el autor (2015).

La saturación icónica propia del mundo contemporáneo se nos presenta como otra de las dificultades que, al margen de consideraciones filosóficas –recuérdese la pérdida del «aura» anunciada por de W. Benjamin-, ha conducido a una habituación irreflexiva sobre el Arte y, en general, sobre las imágenes que nos rodean (ilustración 4). Nada más elocuente que observar el consumo compulsivo de imágenes –datos en pantallas- que hacen muchas personas a través redes sociales como Instagram®. En este sentido, suscribimos las palabras de Mitchell cuando afirma que «La familiaridad nos ciega a las extrañas vidas de

estas imágenes; las hace metáforas muertas al mismo tiempo que aseveran su vitalidad. Crear una imagen es mortificarla y resucitarla al mismo tiempo» (Mitchell, 2017, p. 81).

De nuevo, educar en la observación crítica de la imagen artística y en la búsqueda del conocimiento a través de ella se erige como un objetivo esencial. Desde la didáctica patrimonial ya ahondamos en esta cuestión, mostrando algunos ejemplos del uso de las noticias de los *mass media* con un enfoque crítico (Sánchez Rivera, 2013).

Ilustración 4



El *David* de Miguel Ángel, localizado en la Galleria dell' Accademia (Florencia), es una de las obras míticas de la Historia del Arte, reproducida *ad infinitum* y, en buena medida, convertida en un objeto de consumo turístico más. Fuente: fotografía realizada por el autor (2017).

La brecha cultural existente entre nuestro tiempo y las manifestaciones artísticas del pasado puede suponer otra complicación, como sucede con cualquier disciplina de naturaleza histórica (ilustración 5). El actual *presentismo* y la superficialidad de los mensajes en este mundo cambiante y vertiginoso aca-

so favorecen los prejuicios acerca del arte pasado, a lo que, paradójicamente, se suma la generalizada fractura del público con el arte contemporáneo. Además, la doble naturaleza del objeto artístico conservado, en tanto que testimonio del pasado que observamos e interpretamos desde el presente provoca una sensación de *extrañeza* en nosotros y «condiciona ya una primera alternativa en cuanto a su tratamiento» (Marías, 1996, p. 9). A propósito de este asunto recordamos la reflexión de Didi-Huberman:

cada cosa por ver, por más quieta, por más neutra que sea su apariencia, se vuelve *ineluctable* cuando la sostiene una pérdida –aunque sea por medio de una simple pero apremiante asociación de ideas o de un juego de lenguaje- y, desde allí, nos mira, nos concierne, nos asedia. (Didi-Huberman, 1997, p. 16)

Esa pérdida es, precisamente, la que provoca, irremediablemente, el paso del tiempo, que deja una separación abismal –brecha cultural- entre un contexto ya muy lejano y un presente que nos interpela a través de la mirada *ineluctable* de los objetos artísticos.

Así, esa interpelación de las obras pretéritas, que causan extrañeza y admiración, ha de convertirse en una oportunidad para la enseñanza, para el estudio reflexivo de los alumnos desde su tiempo. Los docentes han de ayudar a construir puentes entre el pasado y sus estudiantes, evitando ceder al «imperio de la actualidad»; la memoria del tiempo pasado enriquece nuestro presente (Esquirol, 2015, pp. 113-125). Nuevamente, imágenes y palabras hiladas entre sí contribuyen a «salir de nosotros, saber lo que otro ve de ese universo que no es el mismo que el nuestro, y los paisajes del cual hubieran permanecido tan desconocidos para nosotros como los que puede haber en la luna» (M. Proust, citado por Muñoz Molina, 2012, p. 7).

Ilustración 5



El célebre Éxtasis de Santa Teresa de Bernini, localizado en la iglesia de Santa Maria della Vittoria (Roma), podría ser buen ejemplo de las dificultades que entraña acercarse al contexto cultural de su creación desde el presente. Fuente: fotografía realizada por el autor (2017).

La «obsesión taxonómica», herencia del Positivismo decimonónico, es otro de los «vicios didácticos» –según la denominación de Ramírez (1989, pp. 71 y 72)- que todavía persisten, especialmente en Historia del Arte de 2º de Bachillerato. Llevado al extremo, y sin atender aspectos relacionales o interpretativos, el método de clasificar y memorizar las obras (autoría, título, cronología, material, técnica, estilo, etc.) mortifica y desmotiva a la gran mayoría de los alumnos.

Según se ha señalado, uno de los géneros con mayor tradición académica –convertido en contenido procedimental básico de la materia- es el análisis y comentario de la obra de arte. El problema deriva cuando se pone un énfasis excesivo en la primera parte, la analítica, sin apenas integrar los discursos de tipo narrativo o argumentativo. Las relaciones, inferencias e interpretaciones desde diversos enfoques (iconológico, sociológico, cultural...) vienen a en-

riquecer la mera clasificación analítica, descriptiva y rutinaria que venimos mencionando; cabe recordar, por ejemplo, el análisis en diferentes niveles de lectura que desde la semiótica propone Calabrese (1993), (también véase Pérez Carreño, 1999, pp. 90-91). Afortunadamente, esta práctica, que no es negativa *per se* sino por su hipertrofia, parece ya en desuso, si bien habría que estudiar de forma sistemática las causas y el alcance de su pervivencia –por motivos curriculares, de tiempo, de falta de formación, etc.-.

Finalmente, y muy ligado con lo anterior, con frecuencia afloran las descripciones vacuas, inconcretas, circunloquios plagados de obviedades; las dificultades de verbalizar con cierto orden, coherencia y precisión las percepciones visuales son semejantes a las que se observan en otras disciplinas, aunque, este caso, se presenten condicionadas por las singularidades de la imagen artística. En el otro extremo, el empleo de un léxico especializado amplio suele suponer a los alumnos una traba más, pues no se hayan familiarizados con él. La riqueza y precisión en el vocabulario han de ser una aspiración, sin que ello suponga un encorsetamiento que cierre la posibilidad de aproximaciones más abiertas y sugestivas a la obra artística. En esta línea, Santiago (2013, p. 237) defiende que «una didáctica crítica del arte debería preocuparse no solamente de provocar el encuentro del alumno frente a “experiencias”, sino en ofrecerle ciertas pautas (preceptuales, técnicas, metodológicas, categoriales) que le permitan interpretar adecuadamente esas experiencias personales del saber».

A propósito de este asunto, resulta muy elocuente acabar con la reflexión que hace Ronald Recht cuando habla del considerado fundador de la moderna Historia del Arte, J. J. Winckelmann:

(...) Winckelmann sabía que ninguna descripción podría restituir la obra descrita, que no podía sino sugerir su presencia, en una especie de equivalente lingüístico; de ahí la importancia de la escritura en la historia del arte.

A fin de cuentas, lo que hace la singularidad de la historia del arte winckelmanniana es la importancia que otorga a lo que debe aparecer como el único vínculo entre la descripción y la narración, esto es, el análisis estilístico de las obras. El estudio estilístico es, en el fondo, lo que puede unir la descripción singular en una serie cronológica o en el marco de una escuela. Comprendemos entonces por qué la historia del arte considera el análisis estilístico como un bien propio. Pero el análisis estilístico se basa totalmente en un trabajo de escri-

tura que es lo propio del historiador del arte, es decir, en la expresión lingüística –defiendo aquí una posición deliberadamente nominalista-. Es el lenguaje, a fin de cuentas, el que define lo que entendemos por estilo, el que designa las características formales que, gracias a esta transcripción, son realmente perceptibles. (Recht, 2014, p. 55)

El análisis estilístico resulta fundamental también en la didáctica de la Historia del Arte, que bebe de una tradición secular. «La obra de arte siempre tiene una significación estética –defiende Panofsky (2000, p. 26)-, reclama ser estéticamente experimentada», y es a través del lenguaje verbal como se puede transmitir esa experiencia a los demás.

A modo de conclusión

Puede parecer que muchos de los problemas aquí tratados están superados, al menos en el plano teórico, en lo que respecta al devenir de una disciplina como la Historia del Arte. Sin embargo, un ligero sondeo de las prácticas docentes en la etapa de Secundaria nos permite afirmar que el peso de la tradición en el ámbito educativo español, con todos sus aspectos negativos, es todavía muy evidente. La continua reflexión teórica y la práctica que el profesorado de Historia del Arte debiera de mantener como parte de su ejercicio profesional nos ha llevado a esta particular –y breve- exposición de ideas. Las cuestiones planteadas en estas páginas quedan abiertas para su desarrollo, el debate académico y el contraste empírico.

A nuestro modo de ver, aún son muy necesarias investigaciones profundas para establecer un certero diagnóstico del uso más adecuado para la enseñanza de ese especial binomio existente entre la imagen artística y la palabra, entre icónico y lo lingüístico. Entre las principales dificultades que encontramos en la didáctica referida están las de naturaleza cognitiva, cultural, curricular o lingüística. En este sentido, los equipos de trabajo interdisciplinares (teóricos e historiadores del arte, profesores, lingüistas, psiconeurólogos) serían imprescindibles para acometer una labor encaminada a favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Siguiendo los rastros de los historiadores del arte, la tarea del docente es avanzar junto con sus alumnos, a veces a tientas, hacia las innumerables puertas del Arte con el deseo de franquear «el interminable umbral de la mirada»

(Didi-Huberman, 1997; ilustración 6). Y, al hilo de la imagen y la palabra, adentrarse en el insondable laberinto del conocimiento.

Ilustración 6



Pintura mural realizada por Silvestre Santiago (Pejac) en Málaga que funciona como una *metaimagen* del arte, homenajeando a Jackson Pollock. Fuente: fotografía realizada por el autor (2016).

Referencias bibliográficas

- Agosto Riera, S. E. et al. (Coords.) (2017). *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en Secundaria*. Madrid: Octaedro.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: AIQUE.
- Ávila, R. M^a. (2001). *Historia del Arte. Enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Barnes, J. (2018). *Con los ojos bien abiertos. Ensayos sobre arte*. Barcelona: Anagrama.

- Calabrese, O. (1993). *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Candau, M^a. J. (2006). Percepción y didáctica del comentario de arte. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 74-82.
- Chico Picaza, M^a. V. (Coord.) (2013). La presencia de la Historia del Arte en el Bachillerato [Sección especial]. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias*, 242, 13-24.
- Cruz Solís, I. de la (2005). Historias pintadas: una experiencia de didáctica de Historia del Arte. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 45, 102-111.
- Cruz Solís, I. de la (2009). *Enseñar Historia del Arte. Una propuesta didáctica para Primaria y Secundaria*. Madrid: CCS.
- Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Murcia: CENDEAC.
- Esquirol, J. M^a. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado.
- Gombrich, E. H. (1997). *Gombrich esencial. Textos escogidos sobre Arte y Cultura*. Hong Kong: Debate.
- Guillén, M. (2010). El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto. *Clío. History and History teaching*, 36, 18 pp. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n36/didactica/guillenclio362010.pdf>
- Han, B.-C. (2018). *Hiperculturalidad. Cultura y globalización*. Barcelona: Herder.
- Hustvedt, S. (2007). *Los misterios del rectángulo*. Barcelona: Circe.
- Lledó, E. (2017). *Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades*. Barcelona: Taurus.

- Mariás, F. (1996). *Teoría del Arte II*. Madrid: Historia 16.
- Mitchell, W. J. T. (2017). ¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual. Bilbao: Sans Soleil.
- Mitchell, W. J. T. (2019). *La ciencia e la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios*. Madrid: Akal.
- Morante López, F. y Ruiz Zapata, A. M^a. (1994). *Análisis y comentario de la obra de arte. Estudio de obras de Pintura, Arquitectura y Escultura*. Madrid: Edinumen.
- Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Barcelona: Sans Soleil.
- Muñoz Molina, A. (2012). *El atrevimiento de mirar*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Panofsky, E. (2000). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Pérez Carreño, F. (1999). Umberto Eco: del icono al texto estético. En V. Bozal (Ed.), *Historia de las Ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, vol. II (pp. 88-91). Madrid: Visor.
- Pol, E. (2006). La recepción del arte. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 7-25.
- Ramírez, J. A. (1989). La Historia del Arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En M. Carretero, J. I. Pozo, y M. Asensio (Comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 61-74). Madrid: Visor.
- Ramírez, J. A. (1999). *Cómo escribir sobre arte y arquitectura*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2013). *Seguir la corriente o navegar sobre las olas: una reflexión acerca del patrimonio histórico-artístico, los mass media y su valor didáctico*. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, y Á. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 687-700). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Santiago Ruiz de Temiño, Í. (2013). Consideraciones para una didáctica crítica del arte. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, y Á. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 229-240). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Schlosser, J. (1986). *La literatura artística. Manual de fuentes de la historia moderna del arte*. Madrid: Cátedra (3ª edición).