

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Hacia una historia cultural del arte como instrumento para la formación de ciudadanía crítica. Una investigación-acción a partir de las representaciones sociales de la Historia del Arte y del arte de estudiantes de Magisterio en Educación Primaria

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Irene Laviña Pérez

Dirigida por

Aurora Margarita Rivière Gómez
Carlos Martínez Valle

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN - CENTRO DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**



TESIS DOCTORAL

Hacia una historia cultural del arte como instrumento para la formación de
ciudadanía crítica.

Una investigación-acción a partir de las representaciones sociales de la
Historia del Arte y del arte de estudiantes de Magisterio en Educación
Primaria

AUTORA

Irene Laviña Pérez

DIRECTORES

Aurora Margarita Rivière Gómez y Carlos Martínez Valle

A la memoria de Félix González Marzo,

flor de invernadero

Agradecimientos

A Aurora Rivière y Carlos Martínez Valle, mis directores de tesis, por su infinita paciencia a lo largo de todos estos años de trabajo, diálogo y búsqueda de consensos. Solo ellos saben lo mucho que les debo.

A Jaime, mi padre, por su tiempo e implicación, y a Carmen, mi madre, por sus pacientes lecturas. A Tristán, Valentina y Ernesto, por todos estos años de convivencia con una madre y una compañera absorbida por una tesis que nunca acababa. Su acompañamiento, las lecturas compartidas, sus preguntas y preocupaciones, su comprensión y empatía, la convivencia cotidiana ... han posibilitado este trayecto y lo han hecho más llevadero. Todos ellos son parte de este trabajo.

A mis amigos y compañeros por su respaldo y calidez siempre presentes. Entre ellos quiero destacar la ayuda de Iván Alvarado, Ayar Rodríguez, Carlos Peláez, Laura Lucas, María Brígido, Marco Ramos y Verónica Basilotta. Todos ellos me han dedicado parte de su tiempo y conocimientos en diferentes momentos. Su apoyo ha sido más importante de lo que seguramente imaginan.

A mis alumnas y alumnos por lo que me han enseñado y animado a seguir aprendiendo. Son los protagonistas de esta tesis sin los que nada de lo que aparece aquí tendría sentido. El conocimiento generado en todo este largo proceso no me pertenece a mí, sino a ellos y ellas.

Por último, y no menos importante, a Félix González Marzo por su confianza sin la que esta tesis, quizás, nunca hubiese comenzado.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	2
MARCO TEÓRICO	14
PARTE I. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	16
I.1. La investigación-acción como estrategia de conciliación entre teoría-práctica	16
I.2. Origen y desarrollos de la investigación-acción	18
I.2.2. El desarrollo de la investigación-acción en la educación norteamericana y europea ...	19
I.3. Relevancia de la investigación-acción en la investigación educativa actual	22
PARTE II. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	26
II.1. Teoría de las Representaciones Sociales	26
II.1.1. Construcción y fijación de representaciones.....	27
II.1.2. Desarrollos de la teoría de Moscovici: del enfoque procesual al estructural	30
II.1.3. La estructura de las representaciones sociales: La Teoría del Núcleo Central	31
II.2. Representaciones sociales y educación	32
II.2.1. Transmisión cultural y apropiación individual del arte	34
II.2.2. La construcción de la representación social de la Historia del Arte	36
II.2.3. La construcción de la representación social del arte	38
PARTE III. CONSTRUCCIÓN Y DIFUSIÓN LA HISTORIA DEL ARTE.....	39
III.1. El discurso canónico y la configuración de la disciplina académica.....	39
III.1.1. El papel de la cultura en el proceso de configuración de los Estados-nación	39
III.1.2. Arte, un concepto histórico	40
III.1.3. Génesis disciplinar: esteticismo e historicismo.....	42
III.1.3.1. <i>La Estética como cimiento disciplinar</i>	43
III.1.3.2. <i>Winckelmann: el mito fundacional</i>	48
III.1.3.3. <i>Primeros pasos: idealismo, historicismo, positivismo y formalismo</i>	50
III.1.4. La constitución de la Historia del Arte como disciplina académica	52
III.1.4.1. <i>La entrada de la Historia del Arte en el ámbito académico</i>	53
III.2. Instituciones educativas: el museo y la escuela	54
III.2.1. Génesis y función del museo	54
III.2.2. La escuela	58
III. 2.2.1. <i>La función de la escuela y del conocimiento escolar</i>	59
III.2.2.2. <i>Factores del ámbito escolar que condicionan el aprendizaje sobre el arte</i>	62
III.3. Otras vías de acceso al arte: espectadores y consumidores	77
III.3.1. “Lo que la cultura <i>hace</i> ”	77
III.3.2. Industrias culturales en el siglo XIX.....	78

III.3.2.1. <i>El gusto como signo de estatus y la conformación de un nuevo público</i>	79
III.3.3. Desarrollo de las industrias culturales (siglos XX y XXI).....	81
III.3.3.1. <i>La uniformización del gusto como estrategia capitalista y el arte en la vida cotidiana</i>	81
III.3.4. Mercantilización del arte y del conocimiento.....	87
III.3.4.1. <i>El impacto de la mercantilización del arte</i>	87
III.3.4.2. <i>La mercantilización del arte como desactivador de la educación</i>	89
PARTE IV. DE LA Hª DEL ARTE HACIA UNA HISTORIA CULTURAL DEL ARTE	91
IV.1. Distanciamiento del positivismo: influencia de los estudios culturales y la antropología..	91
IV.1.1. El estudio del arte desde la incipiente Historia Cultural	92
IV.1.2. Aby Warburg: una mirada diferente a la Historia del Arte.....	94
IV.1.3. Aportes desde la antropología y la etnología	97
IV.1.4. Enfoque sociohistórico.....	99
IV.1.5. Giro cultural y estudios culturales	102
IV.1.5.1. <i>Giro lingüístico y giro cultural</i>	102
IV.1.5.2. <i>La Nueva Historia Cultural</i>	103
IV.1.5.3. <i>El giro hacia la imagen y la cultura visual</i>	107
IV.2. Embates al discurso canónico de la Historia del Arte: nuevas conceptualizaciones y perspectivas	111
IV.2.1. Estructuralismo y posestructuralismo: un marco contra las ideas canónicas	112
IV.2.1.1. <i>Semiótica</i>	114
IV.2.2. Los estudios visuales.....	116
IV.2.3. El debate feminista.....	119
IV.2.4. Crítica al etnocentrismo: descolonización, poscolonización y decolonización.....	124
IV.2.4.1. <i>¿Es global la historia del arte?</i>	125
IV.2.4.2. <i>De la descolonización y poscolonialidad al giro decolonial</i>	127
III.2.4.3. <i>Estudios decoloniales y “crítica eurocentrada del eurocentrismo”</i>	129
IV.2.4.4. <i>El arte en la encrucijada</i>	130
IV.2.4.5. <i>La mirada al otro</i>	132
IV.3. La Historia del Arte entre la disolución y la deconstrucción.....	133
IV.3.1. La Historia del Arte frente a las nuevas ideas	134
IV.3.2. Hacia una historia cultural del arte	136
PARTE V: LA HISTORIA DEL ARTE EN ESPAÑA	138
V.1. El desarrollo disciplinar de la Historia del Arte en España	138
V.2. La Didáctica de la Historia del Arte: una asignatura pendiente	144
V.3. La construcción del canon escolar del arte en España	147

V.2.1. Sesgos de la enseñanza de la historia del arte	152
V.2.1.1. <i>Sesgos de la enseñanza del pasado</i>	152
V.2.1.2. <i>Sesgos de la enseñanza de la Historia del Arte derivados de la construcción disciplinar</i>	155
V.2.1.3. <i>Sesgos derivados de la concepción de la materia en los currículos y textos escolares</i>	158
PARTE VI. CIUDADANÍA	162
VI.1. Marco normativo	162
VI.1.1. Problemas y retos de las sociedades del siglo XXI.....	163
VI.1.2. La formación en ciudadanía: un requisito de las políticas educativas españolas.....	163
VI.2. Revisión crítica del modelo de ciudadanía en las políticas educativas españolas	166
PARTE VII. DIDÁCTICA PARA UNA HISTORIA CULTURAL DEL ARTE.....	172
VII.1. La Historia Cultural del Arte como instrumento de formación cívica	172
VII.2. ¿Qué historia del arte enseñar a futuros maestros de Educación Primaria?	173
VII.2.1. Problemas historiográficos	173
VII.2.1.1. <i>Superar sesgos y centrar el propósito de la enseñanza histórico-artística</i>	173
VII.2.1.2 <i>Revisión crítica de relatos y elaboración de contrarrelatos</i>	174
VII.2.2. Arte como concepto	174
VII.2.3. Arte como objeto	175
ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	181
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	188
IX.1. Determinación del objeto de estudio.....	188
IX.2. Problema práctico y teórico de la tesis.....	192
IX.3. Preguntas de investigación e hipótesis	193
IX.4. Objetivos de la investigación-acción	196
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	198
X.1. Justificación del uso de la investigación-acción	198
X.2. Adaptación de la investigación-acción.....	200
X.2.2. Instrumentos de investigación y su discusión	205
X.2.2.1. <i>Instrumentos de recogida de datos</i>	205
X.2.2.1.2. <i>Cuestionario inicial</i>	208
X.2.2.1.3. <i>Mapas de imágenes y su discusión. El canon de la Historia del Arte (Práctica 1)</i> 210	
X.2.2.1.3. <i>Mapas de conceptos espontáneos: índice categorial y la representación del arte y su discusión (Práctica 2)</i>	212
X.2.2.1.4. <i>Diario de aprendizaje de los estudiantes</i>	214
X.2.2.1.5. <i>Cuestionario para la evaluación final de la investigación</i>	215

X.2.2.1.6. <i>Docentia</i>	223
X.2.2.2. <i>Herramientas de tratamiento de datos</i>	223
X.2.2.2.1. <i>ATLAS.ti (24)</i>	223
X.2.2.2.2. <i>Inteligencia artificial para investigación cualitativa: ChatPDF</i>	224
X.3. Criterios de calidad científica	225
X.3.1. Consideraciones éticas	227
APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	228
PARTE XI. PRIMEROS RESULTADOS. LAS REPRESENTACIONES DEL ARTE Y SU HISTORIA DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO	228
XI.1. El origen escolar de las representaciones de los estudiantes.....	230
XI.1.1. El currículo	231
XI.1.1.1. <i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</i>	231
XI.1.1.2. <i>Ley Orgánica de Educación (LOE)</i>	232
XI.1.1.3. <i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)</i>	237
XI.1.2. Los docentes. Formación inicial y procesos de selección	239
XI.1.2.1. <i>La Historia del Arte los planes formativos de Magisterio en Educación Primaria</i>	240
XI.1.2.2. <i>La Historia del Arte en el Máster de Formación del Profesorado</i>	242
XI.1.3. Materiales escolares: el libro de texto	244
XI.1.4. La Historia del Arte en las materias escolares: asignaturas y actividades extraescolares	249
XI.2. Las representaciones de los estudiantes.....	254
XI.2.1. La representación de la Historia del Arte.....	254
XI.2.1.1. <i>Experiencias y expectativas del alumnado con el arte y la materia de Historia del Arte</i>	255
XI.2.1.2. <i>El canon artístico y sus sesgos. Instrumento de estudio y didáctico</i>	261
XI.2.2. La representación del arte de los estudiantes	271
PARTE XII: HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA CRÍTICO	285
XII.1. Ciclo 1: Punto de partida	285
XII.1.1. Ideas y formación previa de la docente y primera exposición a la docencia	285
XII.1.2. Diagnóstico y planteamiento inicial	289
XII.1.3. Planificación	295
XII.1.4. Implementación y observación	300
XII.1.4. Revisión del proceso y resultados.....	305
XII.1.4.1. <i>Primeros efectos: Máster en Formación del Profesorado</i>	311
XII.1.4.2. <i>Valoración final de los resultados del ciclo 1</i>	312
XII.2. Ciclo 2: Transición hacia un nuevo modelo didáctico.....	313

XII.2.1. Diagnóstico y planteamiento inicial	315
XII.2.2. Planificación	319
XII.2.3. Implementación y observación	333
XII.2.4. Revisión del proceso y resultados.....	336
<i>XII.1.4.2. Valoración final de los resultados del ciclo 2</i>	<i>344</i>
XII.3. Ciclo 3: Cambio de modelo. Cuestionar y problematizar contenidos	345
XII.3.1. Diagnóstico y planteamiento inicial	346
XII.3.2. Planificación	351
<i>XII.3.2.1. Relación de la programación con los objetivos y las competencias</i>	<i>362</i>
XII.3.3. Implementación y observación	365
XII.3.4. Revisión del proceso y resultados.....	369
<i>XII.3.4.1. Valoración final de los resultados del ciclo 3</i>	<i>377</i>
XII.4. Ciclo 4: Replanteamientos y mejoras	380
XII.4.1. Diagnóstico y planteamiento inicial	381
XII.4.2. Planificación	383
XII.4.3. Implementación y observación	389
PARTE XIII. EVALUACIÓN FINAL.....	393
XIII.1. Representaciones de la Historia del Arte y del arte	394
XIII.2. La enseñanza-histórico-artística y la formación de ciudadanía.....	417
CONCLUSIONES.....	425
XIV.1. Preguntas de investigación.....	426
XIV.2. Problemas y líneas de trabajo futuras	438
REFERENCIAS	444
ANEXOS.....	469
Anexo 1. Relación de leyes bajo las que han estudiado nuestros estudiantes de grado y doble grado	470
Anexo 2. Relación de posibles evidencias para la investigación.....	471
Anexo 3. Descripción y disponibilidad de los instrumentos de recogida de datos	484
Anexo 4. Ciudadanía: justificación de categorías a partir de los Diarios de Aprendizaje de los estudiantes.....	486
Anexo 5: Informe de la encuesta para la evaluación final.....	488

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Personal docente e investigador (PDI) en DCS en la universidad española en 2009/10 y entre 2015 y 2020</i>	146
Tabla 2 <i>Lista de consenso de habilidades y sub-habilidades cognitivas del pensamiento crítico</i>	168
Tabla 3 <i>Estructura de la investigación-acción</i>	202
Tabla 4 <i>Categorías y variables de análisis de la intervención educativa</i>	204
Tabla 5 <i>Categorías de análisis de las representaciones sociales de la Historia del Arte a partir de la Práctica 1</i>	211
Tabla 6 <i>Categorías de análisis referidas al valor de la Hª del Arte como motor para la formación de ciudadanía</i>	217
Tabla 7 <i>Caracterización del panel de jueces</i>	218
Tabla 8 <i>Cuestionario final: preguntas y finalidad</i>	219
Tabla 9 <i>Estudiantes y obras seleccionadas entre los cursos 2020/2021 y 2023/2024</i>	262
Tabla 10 <i>Estudiantes y palabras seleccionadas entre los cursos 2018/2019 y 2023/2024</i>	272
Tabla 11 <i>Extracto de la Guía Docente de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte</i>	289
Tabla 12 <i>Comparación entre la planificación inicial y el desarrollo del curso</i>	301
Tabla 13 <i>Planificación de la asignatura para el grupo bilingüe del curso 2018/2019</i>	329
Tabla 14 <i>Identificación de problemas conceptuales de los alumnos y respuesta de mi propuesta</i>	332
Tabla 15 <i>Leyes bajo las que han cursado sus estudios los estudiantes que componen la muestra del diagnóstico</i>	470
Tabla 16 <i>Relación de evidencias para la investigación</i>	472
Tabla 17 <i>Descripción de instrumentos de recogida de datos</i>	484
Tabla 18 <i>Disponibilidad de los instrumentos de recogida de datos por curso</i>	485

Índice de figuras

Figura 1 <i>All art has been contemporary</i>	2
Figura 2 <i>Evolución de registros de la expresión “investigación-acción” en la Web of Science ...</i>	22
Figura 3 <i>Registro de tesis indexados por la Web of Science cuyo título incluye “investigación-acción” desde 2005.....</i>	23
Figura 4 <i>Evolución del número de publicaciones indexadas en Scopus sobre investigación-acción desde el año 1946</i>	23
Figura 5 <i>Distribución por áreas de conocimiento de publicaciones de investigación acción</i>	24
Figura 6 <i>Evolución del número de publicaciones de investigación-acción en educación desde el año 1951</i>	24
Figura 7 <i>Datos de impacto del año 2023 de la revista Educational Action Research</i>	25
Figura 8 <i>Athina.....</i>	84
Figura 9 <i>Visitantes en el Museo del Louvre en la sala en la que se expone la Gioconda.....</i>	88
Figura 10 <i>Instalación del Atlas Mnemosine de Warburg en Haus der Kulturen der Welt, Berlín</i>	95
Figura 11 <i>¿Tienen que estar desnudas las mujeres para entrar en el Metropolitan Museum? (1989 /2011).....</i>	121
Figura 12 <i>Área de conocimiento en que ha realizado la Tesis Doctoral el profesorado doctor del área</i>	146
Figura 13 <i>La cabeza de Lenin expuesta en el museo de la Ciudadela de Spandau</i>	178
Figura 14 <i>Distribución de los 593 alumnos por grado y por sexo</i>	201
Figura 15 <i>Distribución por curso de exalumnos participantes en el cuestionario final</i>	216
Figura 16 <i>La Historia del Arte en los grados de Magisterio en Educación Primaria de las universidades españolas.....</i>	241
Figura 17 <i>Alumnado que ha estudiado la asignatura de Historia del Arte en Bachillerato y alumnado que considera haber tenido contacto con la materia a lo largo de su vida escolar</i>	250
Figura 18 <i>Mapa de imágenes resultante de la Práctica 1 realizada por del grupo M2 del curso 2022/2023.....</i>	261
Figura 19 <i>Distribución de las obras de arte seleccionadas según procedencia o situación geográfica</i>	262
Figura 20 <i>Distribución de las 173 obras mencionadas por las estudiantes distribuidas por formato y época</i>	265
Figura 21 <i>Número de obras seleccionadas, distribuidas según la repetición de las elecciones</i>	267
Figura 22 <i>Concentración de elecciones de obras que superan las 10 menciones.</i>	268
Figura 23 <i>Concentración de elecciones: autores con obras que superan las 10 menciones</i>	269
Figura 24 <i>Mapa de palabras</i>	272
Figura 25 <i>Palabras relacionadas con el concepto “arte” con mayor frecuencia de aparición .</i>	273
Figura 26 <i>Palabras relacionadas con el término "arte" con mayor velocidad de aparición</i>	274
Figura 27 <i>Concentración de términos seleccionados por los alumnos en campos semánticos</i>	278
Figura 28 <i>Núcleo central y periferias de la representación social del alumnado sobre el arte</i>	283
Figura 29 <i>Índice del manual de Azcárate, Pérez y Ramírez con el que cursé Historia del Arte en C.O.U.</i>	291
Figura 30 <i>Adaptación de la programación del Ciclo 1</i>	295
Figura 31 <i>Del paleolítico al futurismo: ¿movimiento o arrepentimiento?</i>	304
Figura 32 <i>Mujeres virales</i>	304
Figura 33 <i>Adaptación de la programación del Ciclo 2</i>	320
Figura 34 <i>Ejemplo de ficha de trabajo para el desarrollo de la Práctica 3.....</i>	322

Figura 35 Ejemplo de ficha de trabajo para el desarrollo de la Práctica 4.....	323
Figura 36 Ejemplos de fichas de trabajo para el desarrollo de la Práctica 5.....	324
Figura 37 Ejemplo de ficha de trabajo para trabajar factores contextuales que influyen en los procesos de creación.....	334
Figura 38 Relación de supuestos sobre el arte a cuestionar I	353
Figura 39 Relación de supuestos sobre el arte a cuestionar II	353
Figura 40 Ejemplo de ficha de trabajo para la Práctica 3 (Ciclo IV)	385
Figura 41 Imagen de una de una de las mesas de objetos presentadas a los alumnos (Práctica 7)	386
Figura 42 Ejemplo de materiales de trabajo para la Práctica 7	386
Figura 43 Ejemplo de ficha de trabajo para la Práctica 9	387
Figura 44 Fragmento de un panel digital elaborado por los estudiantes	389
Figura 45 La Historia del Arte en la formación inicial del profesorado	394
Figura 46 Proporción de citaciones a obras de arte diferentes frente al total de respuestas ANTES/DESPUÉS de haber cursado la asignatura.....	396
Figura 47 Número de respuestas, obras y autores mencionados ANTES/DESPUÉS de haber cursado la asignatura	397
Figura 48 Número de obras y autores diferentes mencionados ANTES/DESPUÉS de haber cursado la asignatura	397
Figura 49 Distribución porcentual, por segmentos, de las obras de arte más mencionadas ...	398
Figura 50 Principales autores de las obras de arte mencionadas	399
Figura 51 Tipo de obras de arte más mencionadas	400
Figura 52 Distribución por épocas de los tipos de obras de arte mencionadas	401
Figura 53 Distribución por sexos de la autoría de las obras mencionadas	402
Figura 54 Distribución por continentes de procedencia de los tipos de obras de arte mencionadas	403
Figura 55 Representaciones gráficas a partir de los resultados obtenidos en los mapas de palabras.....	411
Figura 56 Respuestas relativas a las preguntas sobre la libertad y condicionantes de creación artística.....	414
Figura 57 Relación entre Historia del arte y la educación cívica I.....	421
Figura 58 Relación entre Historia del arte y la educación cívica II.....	421
Figura 59 Valores y competencias para la formación de ciudadanía	423

Resumen

Esta tesis doctoral, titulada *Hacia una historia cultural del arte como instrumento para la formación de ciudadanía crítica*, presenta los resultados de una investigación-acción centrada en la implementación y análisis de una propuesta didáctica para la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte en los grados y dobles grados de Magisterio en Educación Primaria. El estudio se fundamenta en los debates y avances teóricos e historiográficos de la Historia del Arte y parte de las representaciones sociales que tienen los estudiantes del arte y de la disciplina. La acción docente se enmarca en una perspectiva constructivista y crítica que considera los conocimientos previos del alumnado como base para el aprendizaje significativo.

Así las cosas, partimos de una reorientación conceptual de la asignatura, desplazándola desde el ámbito tradicional de la Historia del Arte hacia una historia cultural del arte. Esta perspectiva recupera las preguntas fundamentales planteadas por los sucesivos giros epistemológicos que han transformado el panorama intelectual y acoge los debates suscitados desde la antropología, los estudios culturales y las reflexiones críticas que emergieron en el seno de la disciplina a partir de la crítica feministas, los estudios visuales y las perspectivas decoloniales. Este marco teórico, que cuestiona las narrativas excluyentes y las estructuras eurocéntricas heredadas, proporciona una base para explorar el arte desde sus dimensiones socioculturales y simbólicas. De este modo, y desde un enfoque crítico de la didáctica, esta investigación aborda la revisión de los contenidos, métodos y finalidades de la enseñanza de la Historia del Arte, orientándolos hacia la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los retos del siglo XXI: ciudadanos críticos, plurales, proactivos y situados.

Partimos de la hipótesis de que ni la Historia del Arte tradicional (excluyente por definición y nacida como parte de un proyecto nacionalizador) ni las narrativas sobre el arte promovidas por la lógica neoliberal de mercantilización y consumo sirven a nuestro objetivo y, por ende, las representaciones sociales originadas a partir de estos discursos restringen el potencial formativo y cívico de la enseñanza del arte desde una perspectiva histórico-artística. Por ello, la finalidad de nuestra actividad docente e investigadora es capacitar a futuros docentes para desempeñar un papel activo en la formación de una ciudadanía crítica, utilizando la Historia del Arte como un instrumento educativo que conecte los contenidos disciplinares con los retos del mundo contemporáneo. En este contexto, consideramos el proceso de transformación de las representaciones de la Historia del Arte y del arte de los estudiantes a través de una propuesta didáctica basada en la actualización de contenidos y su presentación desde una perspectiva problematizadora como un medio idóneo para fomentar el pensamiento crítico.

La investigación se enmarca en una estrategia de investigación-acción, lo que implica una integración de la actividad docente y la actividad investigadora en un ciclo iterativo de diagnóstico, intervención y evaluación. Las representaciones sociales se sitúan en el centro del estudio, actuando al mismo tiempo como diagnóstico inicial y como indicadores de los resultados.

Nuestra propuesta ha generado un espacio de aprendizaje donde el alumnado pudo cuestionar estereotipos, explorar nuevas narrativas y conectar los contenidos de la asignatura con problemas sociales y culturales contemporáneos. Los resultados obtenidos confirman, por un lado, la resistencia al cambio de las representaciones sociales que describe la literatura especializada y, por otro, la posibilidad de transformarlas mediante estrategias basadas en el cuestionamiento y el conflicto cognitivo. Aunque no observamos cambios radicales, sí se evidencian transformaciones significativas que amplían y enriquecen las representaciones iniciales de los estudiantes a lo largo de un proceso que ha permitido a los estudiantes tomar conciencia del origen y la naturaleza de sus creencias, opiniones y conocimientos. Este proceso reflexivo destinado a revisar sus ideas sobre la Historia del Arte y el arte desde perspectivas más inclusivas y problematizadoras, alejándose de los enfoques reduccionistas y acríticos predominantes, es extensiva a otras facetas de su vida personal y profesional. De ahí su utilidad e interés.

Palabras clave. Arte, Historia del Arte, historia cultural del arte, representaciones sociales, ciudadanía crítica.

Abstract

This doctoral thesis, titled *Towards a Cultural History of Art as a Tool for the Formation of Critical Citizenship*, presents the results of an action research study focused on the implementation and analysis of a didactic proposal for the course *Fundamentals and Didactics of Art History*, offered in the Primary Education Teacher Training degree and its dual degrees. The study draws on theoretical and historiographical debates and advances in Art History, using the students' social representations of art and the discipline as a starting point. The teaching approach is grounded in a constructivist and critical perspective that considers the students' prior knowledge as the foundation for meaningful learning.

To this end, the course is conceptually reoriented, shifting from the traditional scope of Art History to a cultural history of art. This perspective revisits the fundamental questions raised by successive epistemological shifts that have reshaped the intellectual landscape, integrating debates stemming from anthropology, cultural studies, and critical reflections within the discipline, particularly those inspired by feminist critiques, visual studies, and decolonial perspectives. This theoretical framework, which challenges exclusionary narratives and inherited Eurocentric structures, offers a basis for exploring art through its sociocultural and symbolic dimensions. In this way, and from a critical pedagogical approach, the study revisits the content, methods, and objectives of teaching Art History, aligning them with the goal of forming citizens capable of addressing the challenges of the 21st century—citizens who are critical, plural, proactive, and contextually aware.

The hypothesis underpinning this research posits that neither traditional Art History (exclusive by definition and rooted in nationalist projects) nor the narratives of art fostered by the neoliberal logic of commodification and consumption serve the objective of education for critical citizenship. Consequently, the social representations shaped by these discourses limit the formative and civic potential of teaching art from a historical-artistic perspective. Therefore, the aim of our teaching and research activity is to prepare future educators to play an active role in fostering critical citizenship by using Art History as an educational tool to connect disciplinary content with contemporary global challenges. Within this context, we view the transformation of students' representations of Art History and art—facilitated by a didactic proposal based on content renewal and problematizing approaches—as an effective means of fostering critical thinking.

The research employs an action research strategy, integrating teaching and research activities within an iterative cycle of diagnosis, intervention, and evaluation. Social representations lie at the heart of the study, serving both as an initial diagnostic tool and as indicators of the outcomes.

Our proposal created a learning environment where students were able to question stereotypes, explore new narratives, and connect course content with contemporary social and cultural issues. The results confirm, on the one hand, the resistance to change in social representations noted in the specialized literature, and on the other, the possibility of transforming these representations through strategies based on questioning and cognitive conflict. Although radical changes were not observed, significant transformations did occur, expanding and enriching the students' initial representations. Over the course of the process, students developed an awareness of the origins and nature of their beliefs, opinions, and knowledge. This reflective process, aimed at revisiting their ideas about Art History and art from more inclusive and problematizing perspectives, allowed them to move away from the reductionist and uncritical approaches that often dominate. These insights extended beyond the academic sphere, influencing other facets of their personal and professional lives, underscoring the broader relevance and applicability of the approach.

Keywords: Art, Art History, Cultural History of Art, Social Representations, Critical Citizenship.

INTRODUCCIÓN

Debe tenerse en cuenta que en último término la eficacia social no significa ni más ni menos que la capacidad de participar en el toma y daca de la experiencia. Es todo lo que hace que la experiencia de uno tenga más valor para los otros y todo lo que capacita a uno para participar más ampliamente en las experiencias valiosas de los demás. La capacidad para producir y gozar el arte, la capacidad para el recreo, la utilización con sentido del ocio son elementos más importantes en ella que los elementos convencionalmente asociados a menudo con la ciudadanía

John Dewey (1998 [1916]) *Democracia y educación*

Pasear por un museo puede resultar una actividad muy reveladora. Hacerlo durante más de 40 años por diferentes museos, especialmente por museos dedicados al arte, implica una exposición a “la revelación” nada inestimable. Sin embargo, a pesar de haber sido testigo de cambios evidentes en la manera de presentar y seleccionar objetos musealizables, no creo haber vivido una epifanía: además de esos paseos (que, por cierto, no siempre fueron satisfactorios) he necesitado numerosas lecturas y horas de discusión, reflexión y preparación de clases para empezar a comprender lo que implica, desde un punto de vista conceptual, experiencial, político e ideológico, la selección de los objetos y las acciones que se suceden entre las paredes de un museo de arte.

Figura 1

All art has been contemporary



Nota. Nannucci (2005) Fuente: Altes Museum, Berlín. En <https://lifa-research.org/>

La imagen de la figura 1 invita a reflexionar sobre algunos de los problemas que plantean el estudio y la enseñanza de la historia del arte. La rotunda afirmación de que “todo arte ha sido contemporáneo” inscrita por Nannucci (2005) en grandes luces de neón en la fachada del Altes Museum de Berlín, por más que pueda parecer una obviedad, nos lleva al pantanoso terreno de la definición de “arte”. Este museo alberga, entre otras cosas, la Colección de Antigüedades Clásicas que contiene objetos de diversa naturaleza. Sin embargo, este letrero no solo nos recuerda que esos objetos tuvieron en un pasado que fue presente, unos usos, unas funciones concretas (Albarrán, 2010), sino que, además, refrenda la “artisticidad” tanto de esos objetos como del propio anuncio. Pero ¿cómo explicar que tanto la propuesta de Nannucci como los objetos contenidos en el interior del museo (cuya materialización, apariencia, funcionalidad, concepción y finalidad son radicalmente diferentes) sean considerados obras de arte? ¿Cómo describir el proceso que transmuta la naturaleza de objetos que podrían no haber tenido la más mínima consideración artística en el momento de su creación, a la de obra de arte? ¿Cómo identificar los mecanismos de redefinición de los objetos del pasado desde diferentes presentes? ¿Cómo justificar la presencia de semejante colección a tanta distancia del lugar en el que se crearon las piezas? ¿Cómo preparar al espectador y sus expectativas?... He aquí uno de los problemas que se nos plantea desde el punto de la enseñanza: la complejidad epistémica del objeto de estudio dada la naturaleza polisémica y compleja del concepto de arte.

Otro ejemplo ilustrativo de lo que supone la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte es la descripción que Fernando Couto, Licenciado en Historia, nos compartió en el transcurso de una conversación informal a propósito de su experiencia con la historia del arte a lo largo de sus estudios universitarios. Para él, el estudio de la historia del arte consistió en la “catalogación de elementos formales de monumentos vistos en diapositiva”. Esta afirmación realizada por un licenciado en el año 1988 no puede sorprender a quienes hemos cursado la materia en C.O.U. y en la licenciatura. Lo preocupante es que, después de 36 años, esta experiencia sigue siendo frecuente en bachillerato y en la universidad, con el único cambio significativo de haber sustituido las diapositivas por presentaciones digitales.

Las limitaciones de los modelos disciplinarios y didácticos con los que aprendimos y empezamos a enseñar la historia del arte nos han llevado a cuestionar una forma de entender y enseñar la disciplina, cuyos presupuestos se han revelado problemáticos. Esta anécdota evidencia problemas bien conocidos en el ámbito de la didáctica: la ineficacia de las metodologías tradicionales, la desactualización de los contenidos teóricos, la desconexión con los nuevos planteamientos y perspectivas disciplinares, la escasa coherencia entre los objetivos

establecidos por la legislación (como fomentar el pensamiento crítico) y los contenidos presentes en los currículos, etc. Además, resalta la brecha entre lo que se enseña y las necesidades del contexto actual. Todos ellos convergen en una cuestión fundamental: ¿por qué enseñar Historia del Arte? Ante esta pregunta es inevitable reflexionar sobre el limitado impacto que tienen los contenidos en la formación de una ciudadanía crítica y situada en el contexto de la globalización.

El mundo está cambiando. La realidad física que habitamos nos lo recuerda cada vez con más frecuencia. A su vez, la realidad social nos devuelve los injustos efectos provocados por el capitalismo tardío. Por otro lado, muchas de las ideas centrales de la contemporaneidad (como las de acumulación, progreso e individualismo) han coadyuvado a una profunda revisión crítica de la Historia y de las prácticas artísticas y, consiguientemente de la Historia del Arte. Ante este panorama, se impone una reflexión sobre la pertinencia de seguir enseñando unos contenidos desconectados de nuestra realidad. Unos contenidos diseñados para formar un modelo de ciudadanía que ya no se ajusta a las necesidades de nuestro tiempo, ignoran los cambios y las respuestas que tanto las prácticas artísticas como la propia disciplina ofrecen a los problemas del presente.

Por nuestra parte, abogamos por la implementación de una propuesta didáctica diferente que se fundamenta en nuestra experiencia como estudiante de Historia del Arte y en nuestra trayectoria profesional artística ligada a colectivos activistas de artistas entre los que destaca la Fiambrera Obrera. A esta reflexión inicial, derivada de dichas vivencias, se ha sumado durante mi práctica docente e investigadora una revisión crítica de la trayectoria de la Historia del Arte guiada por una pregunta central: ¿qué formación en historia del arte necesitan los futuros maestros de educación primaria? La finalidad es traducir a la formación docente una reformulación global de la disciplina con vistas a facilitar la formación de una ciudadanía capaz de hacer frente a los problemas de un mundo global.

Esta revisión de la Historia del Arte es congruente con las transformaciones de la(s) distinta(s) historia(s) y atiende a razones científicas y epistemológicas como la atención a nuevos problemas, fuentes y concepciones historiográficas. Las perspectivas aportadas por el estructuralismo y el postestructuralismo, las nuevas concepciones del lenguaje derivadas de la filosofía de Wittgenstein, la antropología, la historia cultural, la crítica feminista o el pensamiento decolonial han dado lugar a giros historiográficos que han transformado tanto la Historia como la Historia del Arte. También las prácticas artísticas han roto los moldes del academicismo novecentista cuestionando muchas de las concepciones que sustentaban el discurso tradicional

de la historia del arte en torno a la autoría, la obra y los significados. Estas nuevas perspectivas y prácticas artísticas atacan ideas centrales del imaginario social (de las representaciones sociales), incluidos nuestros estudiantes, como las de genio, libertad, belleza, la prevalencia de lo emocional, la separación entre arte y artesanías, etc. En este sentido, encontramos que la alternativa de partir de un modelo disciplinar más próximo a los estudios culturales, es decir, de una historia cultural del arte, favorece una actualización de la materia y la hace más conectable con la actualidad para servir a lo que debe ser la finalidad de la enseñanza de las humanidades en los estudios de magisterio: la formación de ciudadanía que tenga un doble reflejo: en nuestro alumnado y en su potencial alumnado.

Aunque las prácticas culturales de los estudiantes suelen diferir y, a veces, contradecir las propuestas del canon académico, hemos observado que las concepciones de la Historia del Arte decimonónicas están muy enraizadas en su pensamiento, probablemente debido a su adaptación al medio académico en el que se desenvuelven. La atención a las representaciones sociales de nuestro alumnado se justifica plenamente, solo teniendo en cuenta que constituyen el necesario punto de partida de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, consideramos que la consideración de las representaciones sociales es irrenunciable en cualquier propuesta de aprendizaje activo. El cuestionamiento por parte de los estudiantes de sus concepciones del arte y de la Historia del Arte, así como la reflexión crítica sobre su origen y su naturaleza sesgada y contingente, constituyen un instrumento metodológico potente para comprender y criticar procesos socioculturales de gran calado, así como las bases de una ciudadanía acrítica absorbida, entre otros, por el consumo irreflexivo de productos culturales. Así mismo, su uso didáctico puede abrir procesos reflexivos que, a su vez favorezcan la reconsideración y reajuste de las propias prácticas culturales en favor de su enriquecimiento y el avance hacia una mayor democracia cultural. Además, en respuesta a la crisis ambiental y social, la reformulación y crítica a la antigua Historia del Arte y de las concepciones tradicionales del arte se llevan a cabo desde paradigmas que ponderan la importancia de esas concepciones o representaciones tradicionales como instrumentos de control sociopolítico y abogan por un mundo más abierto, más participativo, más igualitario. Lo hacen al introducir en el debate y la acción artística cuestiones ligadas a problemas del mundo contemporáneo como el feminismo o la diversidad cultural, entre otras. En muchos casos, estas perspectivas tienen el objetivo expreso de crear nuevos ciudadanos críticos y proactivos. Todo este cúmulo de reflexiones y la idea de plantearnos una nueva orientación disciplinaria parecen interesantes para la formación de nuestros estudiantes universitarios.

Los profesores universitarios de magisterio enfrentamos un horizonte formativo doblemente complejo: el de nuestros propios estudiantes y el del futuro alumnado al que estos educarán. Por tanto, la pregunta a propósito de qué puede aportar la historia del arte a los estudiantes de magisterio para formarse y para poder educar a su futuro alumnado, vuelve a ser pertinente. Por nuestra parte, consideramos limitada su utilidad, cuando la enseñanza se centra en la tradicional exposición narrativa y descriptiva de sucesivos movimientos, estilos y autores por varias razones:

- El discurso tradicional de la Historia del Arte está ampliamente difundido y resulta fácilmente accesible para cualquier estudiante universitario o maestro en activo que, en caso de necesitarlo, puede recurrir a este conocimiento teórico sin necesidad de entrar en el aparato crítico disciplinar para diseñar sus actividades.
- El enfoque formalista y biográfico de este discurso tiende a aislar el fenómeno artístico de la cotidianeidad y, por tanto, de la sociedad y de la cultura de su tiempo. Esto dificulta su comprensión "como expresión de una sociedad, una cultura o una ideología" (Seiz, 2005, p. 179), contribuye poco al desarrollo del pensamiento histórico y empobrece el potencial educativo de la materia.
- La orientación didáctica de la Historia del Arte tradicional, (de carácter eminentemente teórica), es poco permeable a los requerimientos educativos actuales que, junto al componente teórico, promueven el desarrollo de competencias actitudinales y procedimentales.
- La Historia del Arte tradicional tiende a someter la experiencia sensorial a la interpretación racional, lo que limita su capacidad para fomentar el desarrollo de la sensibilidad a través de la emoción estética (Seiz, 2005).
- El discurso que emana de esa Historia del Arte tradicional todavía hegemónica fue útil en el pasado para conformar un tipo de ciudadano en un contexto que poco tiene que ver con las necesidades actuales. En consecuencia, ese enfoque no responde a las demandas de la realidad contemporánea ni puede contribuir a formar el tipo de ciudadanía que requiere el propio currículo (vid [La formación en ciudadanía: un requisito de las políticas educativas españolas](#)).
- La escasa presencia de los contenidos vinculados a la historia del arte y el enfoque de las asignaturas dedicadas al arte hacia la creación artística en el currículo de educación primaria podría no justificar la atención que se le dedica en los planes formativos de nuestro grado que es una singularidad, si no una excepción, en nuestro país.

Todo ello hace deseable la revisión del currículum relativo con relación al arte en la Facultad de Educación de la UCM. Las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la Historia del Arte muestran una concepción obsoleta de la materia, siendo particularmente patente en el caso de la asignatura de Experiencias y propuestas para la enseñanza del patrimonio artístico español, donde se propone un recorrido de Altamira hasta la actualidad, pasando por el legado romano, el románico, el gótico, el arte hispanomusulmán, el renacimiento, el barroco el neoclasicismo y el romanticismo. En el caso de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte, el contenido didáctico ocupa más espacio, pero los dos temas que se dedican de forma específica a contenidos histórico-artísticos tienen una orientación formalista: uno se dedica al análisis y comentario de la obra de arte y el otro a la evolución de las formas artísticas. Este enfoque, centrado en la acumulación de conocimientos declarativos y basado en la enumeración de autores, obras, fechas, estilos y localizaciones, fomentan preferentemente procedimientos cognitivos de carácter memorístico tan presentes todavía en la didáctica escolar. Nuestra experiencia docente nos ha permitido tomar conciencia de las limitaciones que impone nuestra manera de enfrentarnos al conocimiento, a nuestros planteamientos didácticos y las dificultades para cuestionar nuestras propias prácticas como profesores. A pesar de la disposición para la renovación que hemos apreciado en nuestros compañeros, nos cuesta evitar la tendencia a transmitir un corpus teórico desactualizado dirigido a futuros docentes que rara vez impartirán Historia del Arte en Educación Primaria y que, de hacerlo, solo contarían con instrumentos para replicar el mismo contenido desactualizado. A esto se suma la contradictoria tendencia a mantener estrategias didácticas poco activadoras mientras hablamos de innovación educativa y participación del alumnado en nuestras clases de grado.

Para dar sentido a las asignaturas de historia del arte en la formación de maestros, es necesario que promuevan otro tipo de conocimiento centrado en actividades de carácter procedimental que fomenten el pensamiento crítico y el desarrollo de una ciudadanía activa y democrática, tal y como exigen formalmente los currículums oficiales de manera sistemática a pesar de los cambios legislativos. Las concepciones del arte y la Historia del Arte decimonónicas, que hasta hace unas décadas eran canónicas y todavía siguen vigentes en el sistema educativo, fueron creadas como instrumentos para la construcción del Estado nación burgués. Esto dificulta la creación de otros modelos de ciudadanía o, al menos, impide explorar, en primer lugar, los usos históricos de esas disciplinas y las posibilidades que otras concepciones del arte y su historia podrían ofrecer a una ciudadanía que debe desenvolverse en un mundo global. En sentido contrario, una nueva concepción de la disciplina, radicalmente crítica, puede servir para tal fin.

Para iniciar una translación a la didáctica de las propuestas de la “nueva” Historia del Arte, necesitamos partir de los conocimientos de nuestros estudiantes y desde ahí considerar el arraigo que tienen en las concepciones de la disciplina tradicional. Esto ocurre pese a la escasa exposición escolar o museológica que suelen tener, pero que puede explicarse a través de la Teoría de las Representaciones Sociales. Hacer evidentes y cuestionar estas representaciones sociales con nuestros estudiantes es en sí mismo un objetivo educativo que conecta, incluso, con el método socrático (el *elenchos*), que fomenta la reflexión crítica y el cuestionamiento como base del aprendizaje. Pero la reconsideración de las representaciones sociales de nuestros estudiantes es solo el punto de partida de un proceso de investigación-acción que hemos llevado a cabo durante los nueve años de enseñanza en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Consideramos que la propuesta de una reformulación de los contenidos del programa, aunque plenamente justificada por la necesaria traslación de las nuevas concepciones académicas de la disciplina y la inexistencia de asignaturas donde aquellas concepciones periclitadas tengan acogida, debe plantearse de forma crítica, teniendo en cuenta la firmeza de las representaciones sociales de nuestro alumnado.

Nuestra propuesta didáctica nace de un recorrido que recogen los cuatro ciclos de investigación-acción que se presentan en esta tesis. Cuatro ciclos que podemos describir como un proceso de tránsito desde el apego a lo establecido, pasando por la transición hacia nuevos planteamientos, hasta la transformación de la propuesta didáctica y su asentamiento y replanteamiento. Cada ciclo ha implicado una revaluación y adaptación de los contenidos y de la metodología, una reflexión sobre la efectividad de los enfoques aplicados y un ajuste en la forma en que se abordan tanto los contenidos como los objetivos de la enseñanza de la Historia del Arte. En este tiempo, los cambios en la asignatura y sus efectos tanto en el alumnado como en la docente se han ido intensificando progresivamente, pero este proceso de cambio no es lineal, no sigue un ritmo constante, y tampoco finaliza. No responde, pues, a una sucesión de acciones perfectamente medidas y ejecutadas, sino que se caracteriza más por el titubeo en la adopción de medidas, el ensayo-error, la vuelta atrás y las transformaciones, a veces decididas, a veces tímidas. Es un cambio sustentado por la experiencia, pero también el intercambio de conocimientos con otros docentes y el estudio de otras investigaciones. Todos estos factores condicionan el alcance y las limitaciones de los resultados de la investigación.

Para el control o la evaluación de las representaciones sociales, hemos usado una variedad de instrumentos cualitativos y cuantitativos, para cuyo diseño hemos contado con la colaboración de compañeros expertos. Además, al cierre del último ciclo, hemos realizado una evaluación final que nos ha permitido comparar las respuestas de nuestros estudiantes antes y después de haber

cursado la asignatura, así como las de nuestro alumnado con otros estudiantes que han cursado la misma asignatura con otros docentes.

Esta investigación acción ha tenido en cuenta los criterios de calidad de las investigaciones cualitativas refinados por la literatura desde la obra seminal de Lincoln y Guba (1985). Entre otras, cabe mencionar: la credibilidad reforzada por nueve años de experiencia sometidos a observación y reflexión; la transferibilidad apoyada por el registro transparente de las decisiones, procedimientos y datos obtenidos y por mis propias experiencias de transferencia parcial de la práctica a otros contextos educativos; la consistencia respaldada mediante la triangulación de métodos, datos y resultados obtenidos mediante el empleo de técnicas y fuentes de información diferentes para asegurar la validez de los hallazgos, y la confirmabilidad garantizada a través de la documentación detallada del proceso de investigación y la disponibilidad de evidencias para que el trabajo pueda ser auditado o evaluado por otros investigadores.

Nuestra propuesta se basa en la crítica a las representaciones sociales como instrumentos ideológicos y el aporte de instrumentos de análisis y crítica de la nueva Historia del Arte. Nace, por tanto, de la necesidad como docente de generar un modelo didáctico coherente con dos cambios de concepción importantes que afectan, por un lado, a nuestra visión de la disciplina (la Historia del Arte), que progresivamente se ha ido distanciando de su enfoque tradicional para adoptar perspectivas más actuales y críticas y, por otro, a nuestra concepción de la enseñanza del pasado como un proceso de cuestionamiento y deconstrucción de relatos canónicos. En ese sentido, nos situamos del lado de quienes conciben la enseñanza como un acto emancipatorio (Freire, 2005 [1970]), el estudio del pasado como un medio guiado por el deseo para comprender el presente mirando al futuro (Cuenca, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente, 2005) y la enseñanza de la Historia del Arte como activismo político y subversivo (Ramírez, 1997).

La estructura de esta tesis consta de seis capítulos (marco teórico, estado de la cuestión, problemas y objetivos de investigación, diseño de la investigación, aplicación de la investigación y conclusiones) a los que se suman las referencias bibliográficas y los anexos.

El marco teórico de esta tesis se organiza en cinco partes. En primer lugar, se define y describe el desarrollo de la investigación-acción, destacando su relevancia en el ámbito educativo y justificando su elección como metodología principal para esta tesis. En la segunda parte estudiamos la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici, que constituye el núcleo conceptual de nuestra propuesta didáctica, y el desarrollo estructuralista de Abric, cuyo modelo nos ha guiado para analizar las representaciones sociales de nuestro alumnado. Posteriormente, analizamos el origen de la Historia del Arte a mediados del siglo XVIII y su

asentamiento como disciplina académica, así como las vías de difusión de las representaciones sociales de la Historia del Arte y el arte, específicamente a través de las instituciones educativas y las industrias culturales. A continuación, estudiamos diversas corrientes que han confrontado con la Historia del Arte tradicional y han propuesto nuevas aproximaciones, debates y críticas al discurso canónico. Entre ellas destacamos las aportaciones de la antropología, los estudios culturales y la influencia del giro lingüístico de Wittgenstein, que trazan la trayectoria que conduce hacia lo que se ha dado en llamar Historia Cultural del Arte. Así, revisamos la compleja trama de influencias que, de forma simultánea o sucesiva, han ido dejando su huella en la Historia del Arte a lo largo de los siglos XX y XXI. Repasamos el alineamiento de historiadores del arte como Peter Burke y Didi-Huberman, con el trabajo de Aby Warburg y con el giro cultural y la Nueva Historia Cultural encabezada por Roger Chartier. Analizamos la influencia de los sucesivos giros, algunos de los cuales han tenido su propio desarrollo en el seno de la disciplina, como el giro hacia la imagen o el giro decolonial. Examinamos también los debates más relevantes que han tenido lugar dentro de la disciplina como la contienda entre el estructuralismo, que dio lugar a la semiótica en el ámbito del estudio de la imagen, y el posestructuralismo y sus conexiones con el desarrollo de los estudios visuales. Entre los historiadores del arte que han trabajado estas líneas, destacamos el papel de Rosalind Krauss y Hal Foster como impulsores del debate en torno a los estudios visuales y el trabajo de Mieke Ball. Los otros dos debates centrales en los que nos hemos fijados son el protagonizado por la crítica feminista con referentes como Linda Nochlin, Rozsika Parker y Griselda Pollock, y la crítica al etnocentrismo que ha dado lugar al llamado giro decolonial. Esta parte se cierra con una prospectiva de alternativas a la Historia del Arte tradicional, con la mirada puesta en la Historia Cultural del Arte. En quinto lugar, revisamos cómo ha sido este proceso de consolidación y transformación disciplinar y la incorporación de nuevas perspectivas en España y el estancamiento de la enseñanza de la Historia del Arte en el sistema escolar. Cerramos esta parte con una enumeración de las dificultades y sesgos que caracterizan la enseñanza sobre la materia que nuestros estudiantes han recibido en su vida escolar preuniversitaria. El capítulo concluye con un análisis del modelo de ciudadanía promovido por el sistema educativo español, evaluando cómo este modelo puede alinearse con los objetivos de formación crítica, plural y situada que proponemos en esta tesis.

En el segundo capítulo presentamos el estado de la cuestión centrado en la investigación y aplicación didáctica de las representaciones sociales, una valiosa herramienta para comprender la construcción del conocimiento, que ha tenido una temprana e importante repercusión en la investigación educativa. Aquí repasamos los estudios sobre la problemática relación entre el

cocimiento socialmente construido y el conocimiento científico; las representantes de estudiantes y docentes y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje; los fundamentos y el diseño de métodos e instrumentos para conocer los conocimientos previos del alumnado, y los modelos para la enseñanza del pasado a partir de las representaciones de los estudiantes y sus implicaciones en la planificación de la materia y su desarrollo en el aula.

En el tercer capítulo, la descripción de la problemática de nuestro estudio da paso a la formulación de las preguntas e hipótesis de investigación que, a su vez, conducen al enunciado de los objetivos que han guiado nuestro trabajo.

En el capítulo cuarto, dedicado al diseño de la investigación, empezamos justificando la elección de la investigación-acción como metodología de docencia e investigación y describiendo como hemos adaptado el modelo a las circunstancias concretas y el marco de intervención en que se ha desarrollado nuestro estudio y presentamos los procedimientos e instrumentos de recogida y análisis de la información que se han llevado a cabo para interpretar los resultados obtenidos. Por último, repasamos los criterios de calidad seguidos en la realización de esta tesis doctoral.

El estudio empírico, que abarca el tiempo transcurrido entre los cursos 2015/2016 y 2022/2023, se presenta en el capítulo cinco organizado en tres partes: el diagnóstico, la descripción y análisis de los cuatro ciclos que conforman esta investigación-acción y una evaluación final. El diagnóstico analiza las representaciones sociales de la Historia del Arte y del arte de nuestros estudiantes a partir del estudio de los elementos que condicionan la enseñanza de la Historia del Arte en el contexto escolar en el que la mayor parte de ellos ha tenido su contacto más directo con la Historia del Arte y de los resultados obtenidos en los cuestionarios iniciales que los estudiantes responden el primer día del curso y las pruebas diagnósticas, que son, al mismo tiempo, instrumentos didácticos de nuestra propuesta, realizadas durante las dos primeras sesiones. El informe describe la evolución que hemos ido experimentando como docente y analiza los cambios que hemos ido introduciendo en la asignatura hasta llegar a la formulación de una propuesta para la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte y sus posteriores mejoras. Por último, la evaluación final se realiza a partir de un cuestionario específicamente diseñado con la finalidad de: 1. Comprobar si se han producido transformaciones en las representaciones sociales de los estudiantes después de haber cursado la asignatura y, en su caso, analizar el alcance de los cambios; 2. Comparar si hay diferencias sustanciales entre los alumnos que han cursado la asignatura con nosotros y con otros docentes.

En el capítulo sexto, exponemos nuestras conclusiones en relación con las preguntas de investigación, así como los problemas o limitaciones surgidos a lo largo del proceso y la propuesta de futuras líneas de trabajo. Entre nuestras conclusiones se enuncian una serie de principios didácticos derivados de nuestra experiencia.

Por último, presentamos las referencias bibliográficas que hemos utilizado en la fundamentación teórica, metodológica y práctica de la investigación y los anexos que recogen una tabla detallada que ubica la regulación normativa de la vida escolar de nuestros estudiantes, una relación de los documentos recopilados como posibles evidencias para la realización de esta tesis, dos tablas sintéticas referidas a los instrumentos de recogida de datos, una tabla sintética de valores y competencias definidas a partir de los trabajos de los estudiantes y el informe de la evaluación del cuestionario final completo.

Aclaraciones sobre la redacción del texto

Masculino genérico. En este trabajo, hemos optado por emplear el masculino genérico con el fin de favorecer la fluidez y claridad del discurso académico. Aunque reconocemos la relevancia del lenguaje inclusivo en la construcción de discursos, el uso constante de alternativas inclusivas podría resultar en una escritura densa que afectaría la naturalidad y precisión de la exposición. En consecuencia, utilizamos el masculino genérico de manera convencional, sin perjuicio de que este incluya implícitamente tanto a hombres como a mujeres.

Voz. El cambio de la primera persona del plural en el marco teórico a la primera persona del singular en el informe de investigación responde a la naturaleza diferente de cada parte de la tesis. En el marco teórico, la primera persona del plural enfatiza el carácter colectivo y compartido del conocimiento y las interpretaciones que sustentan la investigación. En cambio, en el informe de investigación utilizamos la primera persona del singular para reflejar una perspectiva autorreflexiva y particular de la autora, apropiada para el análisis de sus hallazgos y observaciones específicas.

Adaptación del sistema de citación. En esta tesis se ha empleado el sistema APA, pero hemos incluido una adaptación para conciliar la necesidad de precisión histórica de algunas partes del trabajo con los requerimientos formales del propio sistema APA. Para ello, hemos incluido la fecha de publicación original de las obras citadas entre corchetes a continuación de la fecha de la edición consultada para esta investigación.

Literalidad de las transcripciones. Hemos reproducido las transcripciones de los escritos de los estudiantes de forma literal evitando cualquier corrección ortográfica o de expresión.

MARCO TEÓRICO

Lo que me sorprende es el hecho de que en nuestra sociedad el arte ha llegado a ser algo que sólo se refiere a los objetos, y no a los individuos o a la vida; y también que el arte es una especialidad hecha por expertos que son los artistas.

Foucault, 1984

Esta cita pone de manifiesto la complejidad de un fenómeno cuyo estudio admite muchas y diversas aproximaciones. En pocas palabras Foucault cuestiona dos ideas asentadas que conformaban una noción de arte como fenómeno trascendente que aún hoy persiste y que ignora otros *modos de ver* (Berger, 1972) y otros *modos de hacer* (Blanco, Carrillo, Claramonte y Expósito, 2001) y, sobre todo, la naturaleza mutable del arte y de las acciones y reflexiones que puede activar. Esta complejidad y la imposibilidad de establecer una definición satisfactoria que englobe todo aquello que llamamos arte explican la diversidad de aproximaciones, el interés que su estudio suscita para diferentes disciplinas y la necesidad de adoptar nuevas perspectivas de análisis que nos permita interpretar su característica amalgama de manifestaciones de diferente naturaleza y su integración en diversos contextos humanos. Las palabras de Foucault nos invitan a plantearnos la deconstrucción tanto del concepto de arte vinculado a la objetualidad como de su atribución a expertos "artistas", como si el acto creativo fuese competencia exclusiva de un selecto colectivo y no una cualidad de la naturaleza humana. Invitan pues, al debate sobre cuestiones controvertidas a propósito de las fronteras del arte, de su singularidad como fenómeno cultural o de las interacciones entre la obra, el artífice, el observador y las instituciones (Sacchetti, 2009), por poner algunos ejemplos. Cuestiones no tan nuevas ni tan extrañas, pero que no llegan a formar parte de las ideas más comúnmente asentadas sobre el arte, que son el producto de una narrativa, esta sí, añeja y descontextualizada, ajena a nuestra realidad y, en ese sentido, extraña.

Este marco teórico nos ayudará a entender el origen y conformación de las representaciones sociales sobre el arte de nuestros estudiantes como producto de un discurso canónico desarrollado por la disciplina de la Historia del Arte y la acción moldeadora y divulgativa de instituciones como la academia y, con posterioridad, la museística y la escolar. Un discurso refractario al cambio que a lo largo del tiempo ha sido objeto de debate y que, desde hace algunas décadas, pasa por un proceso de cuestionamiento que está propiciando la revisión y deconstrucción de muchos de los fundamentos epistemológicos de la disciplina y dando lugar a nuevas representaciones en torno al fenómeno artístico.

El estudio desarrollado en este marco teórico parte de la premisa de que el origen de la Historia del Arte, ligado a la Historia y su trayectoria disciplinar inicial, han condicionado la constitución de un discurso que, todavía hoy, se enseña en el ámbito escolar e, incluso, en el universitario. En este sentido, consideramos que una revisión de su genealogía nos ayudará a identificar los sesgos que aparecen en la enseñanza de la materia. No obstante, somos conscientes de que el impacto de la enseñanza de la Historia del Arte en el ámbito escolar es limitado y de que las representaciones de nuestro alumnado sobre la materia y el arte no son producto, únicamente, de lo aprendido en la escuela o en otras instituciones educativas como el museo. Por ello, aunque el objeto de estudio de esta tesis se centra en el ámbito académico y la formación de maestros, hemos creído necesario incluir en el análisis de estas representaciones los efectos que tienen en su construcción otros ámbitos de divulgación del arte y otras formas de mostrarlo.

Si en esta tesis prestamos atención a las representaciones sociales de nuestro alumnado es porque consideramos que de sus concepciones (en este caso, en relación con los discursos histórico-artísticos) y de su capacitación para comprender el origen y su naturaleza sesgada y contingente, para reflexionar sobre ellas y cuestionarlas, dependerá, en cierta medida, la formación de una ciudadanía más consciente y autónoma, capaz de pensar alternativas, tomar decisiones y actuar. En caso contrario, se corre el riesgo de formar ciudadanos acríticos apegados a formas de consumo fácil de productos culturales, sin duda atractivos, pero, también, alienantes.

PARTE I. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

La práctica nos plantea problemas que la teoría puede ayudar a resolver.

Schön, 1992

En esta parte de la tesis, reflexionamos sobre la investigación-acción como estrategia para conciliar teoría y práctica en general y en el ámbito educativo en particular. Revisamos su origen y desarrollo, destacando su papel como herramienta de transformación social y su evolución en la educación, prestando especial atención a los contextos norteamericano y europeo, donde esta metodología ha ganado relevancia como enfoque práctico y crítico. Por último, analizamos la importancia de la investigación-acción en la actualidad, considerando su impacto en la investigación educativa y su potencial para mejorar la práctica docente y los procesos de aprendizaje. La finalidad de este estudio es justificar la aplicación de la investigación-acción en esta tesis teniendo en cuenta sus ventajas y aplicabilidad.

I.1. La investigación-acción como estrategia de conciliación entre teoría-práctica

La investigación-acción es un meta método versátil que puede insertarse en diversos paradigmas de investigación, desde el enfoque crítico emancipatorio hasta perspectivas más pragmáticas orientadas a la resolución de problemas técnicos, sociales o educativos. La investigación-acción implica procesos cíclicos de análisis, reflexión y acción, cuya finalidad es evaluar de manera continua las intervenciones realizadas para adquirir una mayor comprensión de las dinámicas estudiadas y ajustar y mejorar las estrategias y métodos empleados. Este ciclo iterativo se alinea con la finalidad principal de la investigación cualitativa: comprender las interacciones y los mecanismos que emergen en un grupo determinado ante situaciones concretas. Su éxito en los estudios sociales en general, y en la educación en particular, se entiende mejor si tenemos en cuenta la complejidad inherente a las condiciones de la investigación social y la dificultad para salvar la brecha entre teoría y práctica. Una relación problemática relación que se evidencia en varios aspectos: la difícil aplicabilidad de los modelos propuestos desde la teoría; la escasa devolución a los agentes de los que se extrae el conocimiento, o su ineficacia para transformar las prácticas y abordar problemas sociales. Todo ello merma las posibilidades de mejora de la práctica. Salvar la distancia entre teoría y práctica, entre los actores y las estructuras del conocimiento fue el empeño de Kurt Lewin en los años 40. En cuanto a la complejidad de las condiciones de la investigación social se debe a que esta se

desarrolla en contextos dinámicos y cambiantes, donde los significados no son estables y las evidencias solo pueden recogerse de manera fragmentada. Además, la comprensión de estas evidencias requiere considerar multitud de variables contextuales.

Para Bourdieu (2012 [1972]), es más fácil superar la distancia entre teoría y práctica si esta (la práctica) es directamente informada por un proceso científico desarrollado por los que utilizan ese conocimiento. En definitiva, la práctica no se reduce a la mera aplicación mecánica de la teoría, sino que está informada por las estructuras sociales y las disposiciones internas de los agentes con los que interactúa y su lógica a menudo escapa a las formulaciones teóricas.

Trasladado este pensamiento al ámbito educativo, significaría que la mejora de la praxis y la conexión entre teoría y práctica pasarían por la implicación activa de los docentes en los procesos de investigación y creación de conocimiento sobre la enseñanza. De esta manera, las teorías no se basarían en observaciones abstractas, sino en realidades prácticas. El trabajo del docente en el proceso científico implica no solo un mayor grado de compromiso de éste con los resultados, sino que se sienta más capacitado para actuar ya que comprende el fundamento y la lógica tras de la teoría. A su vez, esto puede fomentar una actitud crítica y reflexiva en el docente que le permitirá desarrollar más autonomía para continuar mejorando su práctica. Ya en 1938, John Dewey abogaba por una educación activa y experiencial en la que el docente integrase la reflexión crítica sobre su práctica educativa. Dewey (2010 [1938]) sostenía que los maestros gozaban de una posición privilegiada para investigar los problemas educativos, para conectar experiencia y filosofía, así como práctica y teoría, en el marco de la innovación educativa. Este planteamiento resalta la importancia de que los docentes no se limiten a aplicar teorías educativas preestablecidas, sino que también desarrollen sus propias teorías a partir de la observación y análisis de su práctica cotidiana.

La integración de docencia e investigación modifica la tradicional concepción separada de ambas tareas y considera el aula como espacio de investigación y al docente como agente para la mejora de la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la docencia deja de ser únicamente enseñanza para concebirse como investigación, mientras que la investigación se transforma en un proceso de autorreflexión en el que el profesorado cuestiona y mejora su práctica. Este enfoque promueve una docencia más autocrítica, sensible con el sentir y la opinión del alumnado y con vocación renovadora. Además de contribuir al desarrollo profesional del docente, la investigación-acción permite construir un conocimiento relevante y contextualizado, que responde a las realidades específicas del entorno educativo.

I.2. Origen y desarrollos de la investigación-acción

El avance de la investigación-acción no siempre fue sencillo y llevó tiempo que alcanzara su actual estatus en la investigación educativa. “La investigación-acción se ha desarrollado a partir de una compleja red de empresas científicas y sociales” (McKernan, 2001 p. 28), y aunque su devenir histórico resulta difícil de aprehender, destacan dos grandes trayectorias. Una, enraizada en la sociología, se remonta al trabajo de Kurt Lewin, cuya estela siguen figuras como el antropólogo norteamericano Sol Tax y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien imprime al procedimiento un marcado carácter político. La segunda trayectoria, centrada en la educación, se gesta en Norteamérica a fines del siglo XIX y es encauzada por John Dewey. A Dewey le siguieron figuras y colectivos que mantuvieron la investigación-acción hasta que resurge con fuerza en los 70. Esta última trayectoria entronca con el objetivo de esta tesis.

Hay consenso en considerar al psicólogo alemán, nacionalizado estadounidense, Kurt Lewin como fundador de la investigación-acción. Preocupado por la desconexión y problemática relación entre teoría y práctica, Lewin (1988 [1946]) empleó el término de “acción investigación” (*Action Research*) para designar una forma de investigación que combinaba métodos y estándares de las ciencias sociales con programas de acción social para afrontar los problemas sociales y laborales de su tiempo. En la década de 1940, Lewin desarrolló y sistematizó un proceso cíclico de identificación de problemas, recogida de datos, planificación, ejecución y evaluación que permitiría lograr avances teóricos y cambios sociales simultáneamente. Su método se centraba en la resolución de problemas reales y en la participación activa de los sujetos involucrados. Este será el inicio de un paradigma metodológico que concibe la investigación como estrategia para superar la producción de conocimiento teórico aislado como vía para la acción social, destacando su eficacia para “desarrollar una comprensión más profunda de las leyes que gobiernan la vida social” (Lewin, 1988, p. 230). A partir de su trabajo, investigadores de distintas disciplinas y procedencias geográficas fueron aportando nuevas perspectivas y aplicándolo a nuevos problemas, intereses y preocupaciones, enriqueciendo así un método de estudio que involucra tanto el posicionamiento del investigador como la finalidad de su actividad investigadora. En las décadas de los 50 y 60, la investigación-acción se aplicó a la psicología, el trabajo social o la educación, destacando el desarrollo de proyectos dirigidos a la democratización y mejora de las condiciones laborales. Pero, en pocos años, el uso de la investigación-acción desbordó este espacio y eclosionó en el marco de las luchas sociales adquiriendo especial pujanza en contextos periféricos a partir de los años 70 (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2009 [1970]) identificó en las actuaciones y preocupaciones de activistas y académicos de diversas disciplinas y contextos periféricos, formas de trabajar e investigar alternativas al academicismo positivista dominante en los años 70, más acordes con sus inquietudes como ciudadanos y como investigadores sociales. En estos contextos periféricos, donde las tensiones entre teoría y práctica y entre sujeto y objeto de investigación eran más críticas, la investigación-acción cobró un sentido más participativo y emancipador. Educadores como Freire expandieron la investigación-acción añadiendo el término de “participativa”. Así, surgieron formas y perspectivas de investigación que priorizaban la participación como principio rector y la búsqueda del conocimiento como motor para el cambio social. Estos activistas rechazaron hipótesis aprioristas y prácticas preestablecidas, y apostaron por una reflexión vinculada a la acción, la transformación y la creación de nuevos criterios de validez para la investigación basados en los resultados obtenidos sobre el terreno. En cuanto a la relación sujeto - objeto de investigación, optaron por la disolución de jerarquías entre investigador e investigado, entre maestro y estudiante, que pasaron a considerarse como personas interconectadas por sentimientos, normas y actitudes, con opiniones y experiencias diversas merecedoras de ser consideradas.

[1.2.2. El desarrollo de la investigación-acción en la educación norteamericana y europea](#)

A la redefinición del método abanderado por los “educadores populares” de las periferias como Fals Borda (2009) denominó a Paulo Freire en Brasil o Marja Swantz en Tanzania, se unieron posteriormente actores europeos y norteamericanos, que aprovecharon la adaptabilidad y versatilidad de la investigación-acción para aplicarla en contextos formales (institucionalizados) e informales. A pesar del predicamento de Dewey, su propuesta del docente investigador de los procesos educativos y su propia práctica (2010), solo resurge en los 50 y 60, cuando profesores no universitarios comenzaron a reivindicar el valor de su labor (que incluye tareas complejas como la planificación, la toma de decisiones y la evaluación), al mismo tiempo que manifestaban su escepticismo ante una investigación académica desconectada de las realidades del aula e ineficaz para impulsar mejoras significativas. Por otro lado, se empieza a cuestionar la investigación social tradicional influenciada por paradigmas experimentales y científicos. En su lugar, empezó a valorarse un enfoque interpretativo que tuviese en cuenta las perspectivas de los participantes en la investigación. La conversión de los participantes en sujetos activos del proceso de investigación mejoró la capacidad de los docentes para abogar por mejoras en su entorno profesional, fomentando la colaboración y el establecimiento de redes de apoyo.

Especialmente en Estados Unidos se iniciaron numerosos proyectos de investigación educativa en colaboración con educadores, para actualizar planes de estudio y metodologías. Stephen

Corey recopiló varias de estas iniciativas en *Action Research to Improve School Practices* (1953), donde subraya que el valor de la investigación-acción “se determina principalmente por la medida en que los hallazgos mejoran las prácticas de las personas involucradas en la investigación” (p. 9).

Estas iniciativas encontraron resistencia en sectores que cuestionaron el rigor de investigaciones hechas por educadores no académicos (Suárez, 2002). Fue necesario esperar hasta los 80 para que especialistas en investigación y teoría educativa (como el australiano Stephen Kemmis, los británicos Wilfred Carr, Lawrence Stenhouse y John Elliot y el estadounidense Donald Schön) consolidasen la investigación-acción educativa en la academia, con enfoques más estructurados y sistemáticos. Todos ellos compartían el propósito de promover mejoras educativas y encontraron en la investigación-acción un medio para la mejora continua de la práctica docente.

El historiador John Elliot, en su genealogía del método, atribuye a Stenhouse la noción de "profesor como investigador", un principio promovido desde 1967 por su *Humanities Curriculum Project* y desde 1973 por el *Ford Teaching Project* dirigido por el propio Elliot y Adelman. En esos mismos años, Wilfred Carr y Stephen Kemmis definen la I.A. como instrumento de una “racionalidad crítica” que convierte a los profesores en investigadores de su práctica, estableciendo un marco epistemológico que enfatizaba el papel de la reflexión crítica en todas las etapas de la investigación. Kemmis desarrolló modelos cíclicos de investigación-acción, destacando la relevancia de la reflexión crítica en cada etapa del proceso. Además, la I.A se conformaría, según Latorre (2003), por la “reflexión en la acción” de Schön (1992), un concepto valioso para abordar el análisis de prácticas localizadas en los contextos confusos e indeterminados de las praxis.

Estos autores iniciaron en los primeros 70 una nueva fase en la investigación-acción. El *Ford Teaching Project* de Elliott y Adelman apostó por modificar la tradicional consideración de la práctica como mera aplicación de la teoría, para mantener que la reflexión sobre la práctica no solo revela la teoría subyacente, sino que permite teorizar sobre dicha práctica. Esto implica que el docente puede construir teorías educativas relevantes investigando sus propias prácticas. Así, siguiendo la consigna del "docente como investigador" que enunciara Stenhouse a fines de los 60, y retomada en los 80 por Carr y Kemmis (1988), Elliott invita, en distintas obras y en particular en *El cambio educativo desde la investigación acción* (1993) a que todo docente explore la investigación-acción como instrumento de desarrollo profesional. Elliott (1993) y Schön (1992) consideran al profesorado como los expertos en la realidad del aula y destacan su óptima

posición para identificar las fisuras de las teorías creadas desde fuera y estudiar los procesos educativos.

En cuanto a la complejidad de los contextos naturales en los estudios sociales, la “reflexión en la acción” de Schön (1992) convierte la confusión en objeto de análisis y la indeterminación en espacio para el ensayo, dando lugar a una realimentación constante que no ofrece resultados definitivos, sino nuevas situaciones sobre las que pensar y actuar. Este procedimiento requiere la adopción de una actitud reflexiva y crítica para identificar contradicciones, tensiones o problemas:

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde la que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución única (Schön, 1992, p.1).

Cuando Schön alude a la “empantanada” posición del docente, se refiere a su necesaria implicación y a la complejidad y multiplicidad de variables a las que se enfrenta, al tipo de preguntas y respuestas a los problemas de la práctica cotidiana. Sin duda, la investigación desarrollada en la escuela por docentes que abordan problemas concretos del aula plantea retos singulares y requiere procedimientos de investigación iterativos, interactivos y flexibles.

En las últimas décadas, estas líneas de trabajo han propiciado cambios significativos en relación con los aspectos ontológicos, epistemológicos, éticos y metodológicos de la investigación educativa (Colmenares, 2012). Estos cambios no solo han ampliado y diversificado los enfoques de investigación, también han permitido superar el positivismo dominante en la investigación educativa, sometiéndolo a una revisión crítica basada en su adecuación metodológica al objeto de estudio: la práctica docente. Así, la investigación-acción se convierte en una herramienta útil para la reflexión y mejora de la práctica educativa, permitiendo a los docentes convertirse en agentes de cambio y en constructores de conocimiento contextualizado.

Además, la investigación-acción no está exenta de problemas y restricciones. No tiene como finalidad la generalización de sus resultados, sino que pretende conocer y comprender los fenómenos sociales mediante el análisis de evidencias contextuales basadas en las percepciones individuales de los participantes y en el sentido que otorgan a sus acciones (Goyanes y Lopezosa, 2024). La singularidad de la investigación cualitativa en general y de la investigación-acción en particular, está en el interés por conocer el sentido que los participantes dan a los fenómenos y

las prácticas que están siendo objeto de investigación: se trata de investigaciones orientadas “a aprender de experiencias y puntos de vista de las personas, valoran procesos y generan teorías que se apoyan en los puntos de vista de aquellos que participan en el estudio” (Guerrero, 2016, p.3). Además, como en toda investigación, el investigador condiciona los resultados de la investigación, por ejemplo, cuando formula objetivos e hipótesis o formula criterios.

I.3. Relevancia de la investigación-acción en la investigación educativa actual

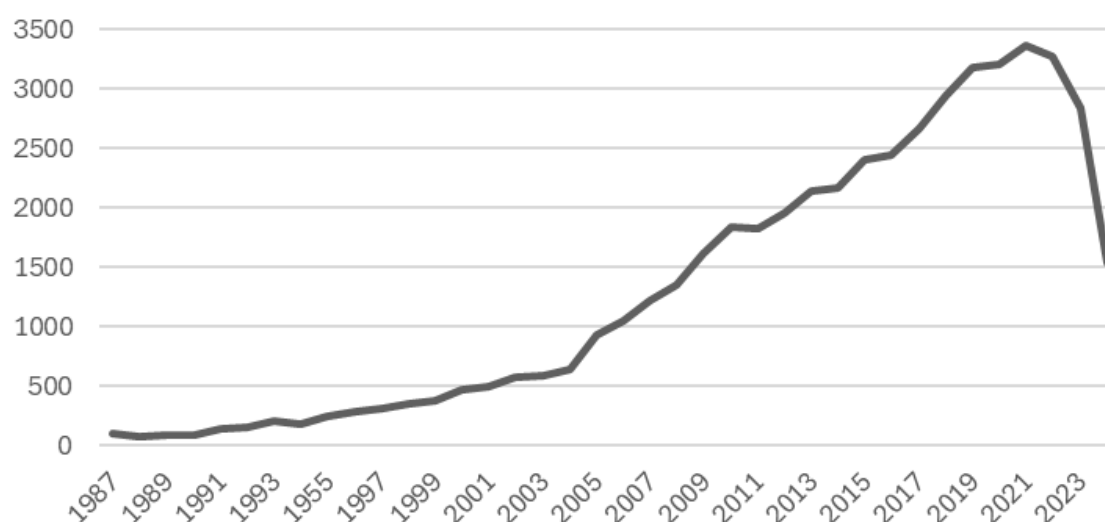
Actualmente, la investigación-acción es una metodología consolidada en el ámbito educativo, como muestra la cantidad de publicaciones que la usan o analizan, el apoyo financiero a sus proyectos, su inclusión en la formación docente y su impacto en estudios y evaluaciones internacionales. Siguen algunos ejemplos ilustrativos.

Sendas búsquedas de “*action-research*” + “*education*” en Web of Science y Scopus muestran un crecimiento similar, especialmente significativo a partir de los años 2004/2006. La Web of Science registra 49.981 documentos desde 1880 bajo la etiqueta de *action-research*, de los cuales, 42.980 se han publicado en los últimos 18 años (desde 2006).

La siguiente gráfica muestra la evolución de los registros del término en los últimos 37 años. El descenso que se aprecia a partir del año 2022, en parte se explica porque estos datos se tomaron cuando el 2023 no había finalizado.

Figura 2

Evolución de registros de la expresión “investigación-acción” en la Web of Science

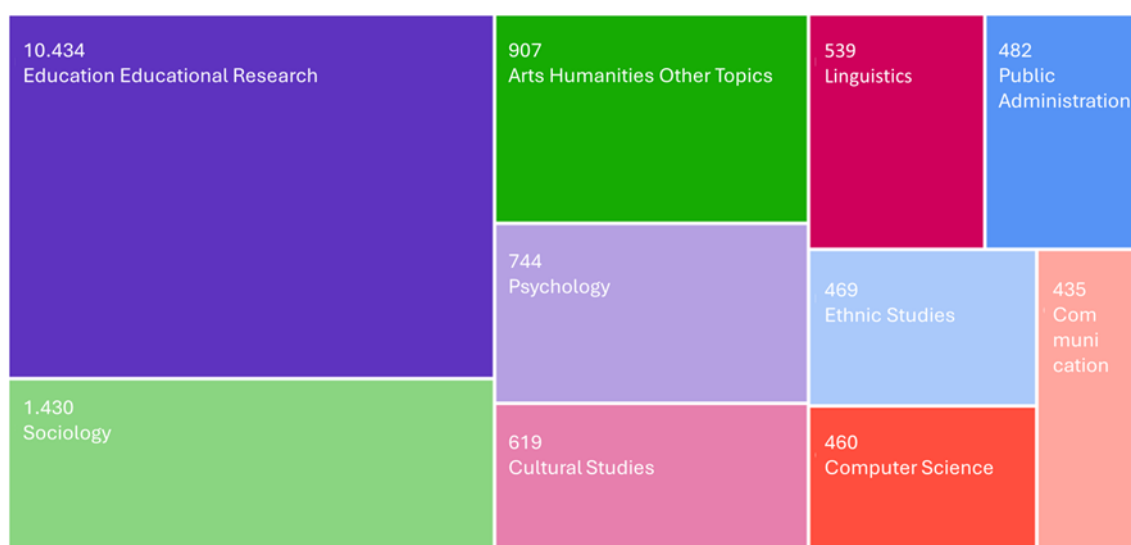


Nota. Fuente: Web of Science.

Entre estos documentos, hay 26.494 artículos registrados desde 1944 y 16.954 tesis doctorales registradas desde 1950. Si añadimos la palabra clave *education* para filtrar la búsqueda, nos quedan 9.171 artículos, de los cuales, 7.058 se han publicado desde el 2012. Si además contamos desde 2005, que es cuando se produce un salto exponencial, sumariamos 8.563 artículos. En cuanto a las tesis, el resultado se reduce a 10.434, lo que significa que más de la mitad de estas investigaciones doctorales (61.5%) han sido realizadas en el ámbito educativo:

Figura 3

Registro de tesis indexados por la Web of Science cuyo título incluye “investigación-acción” desde 2005

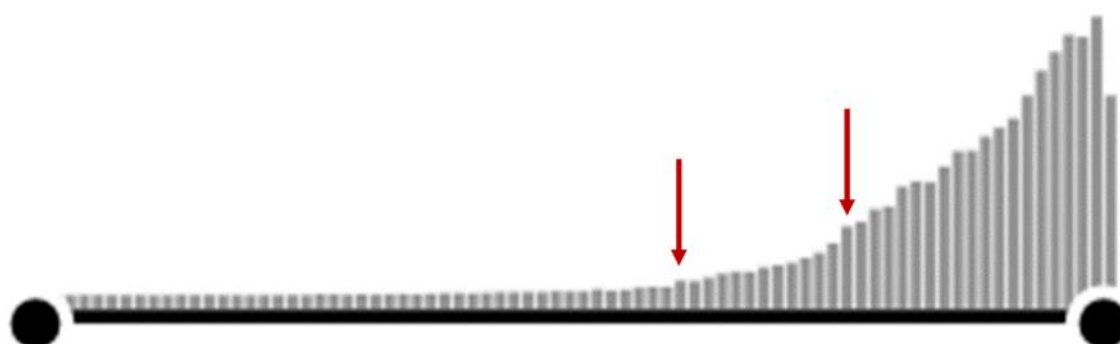


Nota. Fuente: Web of Science.

En la web de la base de datos Scopus aparecen registrados 33.550 documentos desde 1946. Una gráfica extraída de su propia web muestra el importante crecimiento de estas publicaciones experimentado a partir del 1993 primero y de 2005 posteriormente.

Figura 4

Evolución del número de publicaciones indexadas en Scopus sobre investigación-acción desde el año 1946



Nota. Fuente: Scopus.

Como apreciamos en el directorio, más de la mitad de estos documentos pertenecen al área de las ciencias sociales y más de dos tercios son artículos.

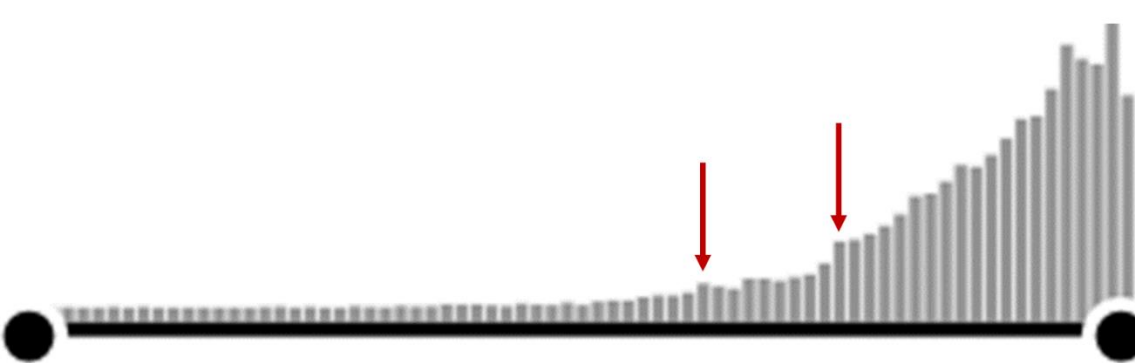
Figura 5
Distribución por áreas de conocimiento de publicaciones de investigación acción

Subject area		Document type	
☐ Social Sciences	18,157	☐ Article	24,632
☐ Medicine	5,717	☐ Conference paper	3,818
☐ Business, Management and Accounting	5,082	☐ Book chapter	2,772
☐ Computer Science	4,109	☐ Review	1,361
☐ Arts and Humanities	3,233	☐ Book	387

Nota. Fuente: Scopus.

Si a esta búsqueda añadimos el filtro *education*, más de la mitad de los artículos indexados en el campo de las Ciencias Sociales pertenecen a investigaciones educativas, registradas a partir de 1951. La evolución del crecimiento de estas publicaciones es muy similar a la dinámica general, con un primer incremento marcado a partir del 1996 primero y de 2005 posteriormente.

Figura 6
Evolución del número de publicaciones de investigación-acción en educación desde el año 1951



Nota. Fuente: Scopus.

Si nos fijamos en el competitivo ámbito de las evaluaciones de impacto, podemos tomar como ejemplo una revista especializada en la investigación acción educativa con reconocimiento internacional como *Educational Action Research*. En su web publica los siguientes datos referidos al año 2023:

Figura 7

Datos de impacto del año 2023 de la revista Educational Action Research

 Usage	 Citation metrics	 Speed/acceptance
• 273K annual downloads/ views	• 0.8 (2023) Impact Factor • 1.3 (2023) 5 year IF • 3.1 (2023) CiteScore (Scopus) • Q2 CiteScore Best Quartile • 1.521 (2023) SNIP • 0.758 (2023) SJR	• 0 days avg. from submission to first decision • 100 days avg. from submission to first post- review decision • 7 days avg. from acceptance to online publication • 14% acceptance rate

Nota. Fuente: Scopus.

En el área de la educación un factor de impacto de 0.8 puede considerarse como un buen indicador de relevancia. También su ubicación en el cuartil 2 indica que tiene un rango competitivo, pero, sobre todo, podemos apreciar el interés que suscitan sus artículos en el elevado número de descargas, lo que indica que la revista tiene una amplia difusión y es consultada frecuentemente por profesionales de la educación.

Recapitulando, en esta aproximación a la investigación-acción, hemos querido subrayar varios aspectos que destacan su relevancia en el ámbito educativo. En primer lugar, su capacidad para generar una interacción dinámica entre la investigación y las prácticas sociales, donde ambas se retroalimentan mutuamente. En segundo lugar, destacamos la naturaleza parcial y provisional de sus resultados siempre contextuales que, lejos de ser definitivos, están sujetos a revisión constante en función de nuevas evidencias y reflexiones. Un tercer aspecto importante es el reconocimiento de que el investigador, como sujeto involucrado en el fenómeno que estudia, puede obtener un conocimiento más profundo y detallado de las variables del entorno que difícilmente podría captar un observador externo. En cuarto lugar, la investigación-acción confía en el docente como experto e intelectual, capacitado, no solo para aplicar teorías educativas, sino también para reflexionar, analizar y mejorar su propia práctica, contribuyendo al desarrollo teórico. Por último, hemos comprobado el consenso existente sobre el rigor y la eficacia de la investigación-acción en la transformación de las prácticas en contextos específicos como las aulas, tal y como muestra el sostenido crecimiento de este tipo de investigaciones en general y en el ámbito educativo en particular.

PARTE II. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En esta parte, estudiamos la Teoría de las Representaciones Sociales desarrollada por Serge Moscovici (1961) con el fin de comprender qué es una representación social y cómo se construye y se fija en el imaginario colectivo. Nos hemos centrado en los enfoques procesual y estructuralista de esta teoría, desarrollados respectivamente por Denise Jodelet y Jean-Claude Abric, deteniéndonos en la descripción de la teoría del Núcleo Central de Abric y en el debate suscitado por esta propuesta. También hemos explorado cómo influyen las representaciones sociales en los procesos de aprendizaje y las respuestas que ofrecen los modelos estructuralista y procesual en el ámbito educativo. A partir de aquí, nos hemos fijado en los procesos implicados en la transmisión cultural y de las representaciones del arte y de la Historia del Arte desde perspectivas aplicadas como las de Pierre Bourdieu, Michel de Certeau y Roger Chartier.

El propósito es entender el origen de las ideas que subyacen en las representaciones de Historia del Arte y el arte que tienen nuestros estudiantes. Además, buscamos herramientas para describir y analizar dichas representaciones a través de las perspectivas procesual y estructuralista, que más adelante nos servirán para diseñar un sistema de diagnóstico. Asimismo, queremos comprender cómo se transmiten estas representaciones a través de la educación para diseñar una propuesta didáctica que tenga como punto de partida las representaciones de nuestros estudiantes y que aproveche los mecanismos identificados por las investigaciones aplicadas a la educación.

II.1. Teoría de las Representaciones Sociales

La Teoría de las Representaciones Sociales, formulada por Serge Moscovici a mediados del siglo XX en el campo de la psicología social, ofrece un marco para analizar un tipo de conocimiento socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos, que sirve para la lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana (Jodelet, 1986). Esta teoría trata de comprender cómo construyen y comparten las personas y los colectivos conocimientos acerca de la realidad social que les rodea. Son, en palabras de Moscovici (1979 [1961]), una "preparación para la acción", es decir, dinámicas que producen comportamientos y relaciones con el medio en un vínculo que modifica a ambos y cuya finalidad última es garantizar la cohesión social. Desde este punto de vista, no se limitan a incidir en la visión de la realidad social, también la construyen (Jodelet, 1986).

En la vida cotidiana estas representaciones tienen varias funciones como organizar el conocimiento ayudándonos a interpretar nuestro mundo, permitir la comunicación y la

interacción social, y configurar identidades favoreciendo, como hemos señalado, la cohesión grupal (Moscovici, 1979). Cumplirían, por tanto, un triple propósito: familiarizarnos con lo desconocido o extraño; ofrecer un marco de referencias compartidas que permita la comunicación y genere un sentido de pertenencia, y, por último, establecer pautas de conducta social en torno a lo que se considera correcto o deseable en un contexto dado. Esto implica que su configuración está condicionada por el entorno en que operamos, los grupos de pertenencia y las instituciones con las que interactuamos (como la escuela). Así, podemos decir que las representaciones sociales están moldeadas por un trasfondo cultural, las circunstancias económicas, sociales e históricas, que impregnan la sociedad y proporcionan los valores fundamentales sobre los que se construyen. Además, que su construcción sea social implica que se forman y desarrollan a través de la interacción con otras personas y con el entorno social, que se trata de un conocimiento basado en un intercambio de comunicaciones. No son, por tanto, meras réplicas de la realidad objetiva, reproducciones de comportamientos o reacciones a estímulos exteriores (Jodelet, 1986).

El planteamiento de Moscovici integra lo simbólico, lo social, lo individual y lo colectivo, el pensamiento y la acción: la representación contiene aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos interconectados. Jodelet (1986) añade que estas representaciones encierran imágenes que condensan significados. Las representaciones son, por tanto, acciones de apropiación de la realidad y, al mismo tiempo, productos que condensan discursos sobre la realidad y que actúan sobre ella. No obstante, debemos tener presente que el conocimiento asociado a las representaciones sociales difiere del conocimiento científico, del cual sustraen nociones, pero manteniendo la distancia respecto a los principios fundamentales de la disciplina científica de referencia (Moscovici, 1979).

II.1.1. Construcción y fijación de representaciones

Las representaciones sociales adaptan e integran lo que percibimos (acontecimientos, objetos y sujetos) a un sistema de convenciones compartido, mediante la conformación de imágenes y su inclusión en un sistema de categorías conocidas. Gradualmente, estas representaciones establecen modelos que son aceptados colectivamente y, a su vez, el grupo proporciona la estructura para que los individuos sitúen sus percepciones. De este modo, las representaciones ofrecen herramientas cognitivas para enfrentarse a lo desconocido. Precisamente, de esto se trata: de integrar nueva información en marcos preexistentes. Así, las representaciones sociales se originan a partir de objetos o eventos del entorno social y se forman y fijan en la mente de las personas a través de un sistema social y cognitivo interconectado. Moscovici (1979) describió este fenómeno como una combinación de “objetivación” y “anclaje”, dos mecanismos que se

refieren tanto a la elaboración como al funcionamiento de una representación social, mostrando la mutua dependencia entre los procesos cognitivos y las condiciones sociales en que se desarrollan. En última instancia, esto quiere decir que la objetivación y el anclaje articulan la manera en que lo social transforma un conocimiento en representación y viceversa.

La objetivación consistiría en la producción propiamente dicha de una representación social a través de un proceso en el que un objeto abstracto o ciertos rasgos seleccionados experimentan una serie de transformaciones para hacerlo aprehensible. Supone la conversión de una idea o concepto abstracto en formas concretas y visibles que pueden ser compartidas y comunicadas. Dicho de otra manera, la objetivación se produce cuando las informaciones son descontextualizadas o separadas del ámbito en el que se han producido y apropiadas por un grupo que las hace suyas adaptándolas a sus criterios culturales y normativos. Lo que perdura o resulta de este proceso, la información seleccionada, se integra en una nueva elaboración que Moscovici (1979) denominó “núcleo figurativo”, cuya función consiste en organizar los datos abstraídos en la nueva imagen que pasa a ser expresión de lo real para el individuo. No se trata, por tanto, de un proceso neutro puesto que se origina en un ejercicio de selección que pone de relieve ciertos elementos, mientras que obvia otros. A través de este mecanismo, las ideas o pensamientos se expresan mediante símbolos, palabras, imágenes, mitos, narrativas o cualquier otra forma de comunicación dando lugar a representaciones. Jodelet (1986) sostiene que “poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales” (p.481).

Este proceso de objetivación puede darse mediante distintos mecanismos, como los descritos por Jodelet (1989). Uno de ellos es la naturalización, que logra que las representaciones se perciban como algo “natural” o innato, desprovistas de un origen social o histórico específico, llevándonos a aceptarlas como realidades objetivas. Otro mecanismo consiste en reforzar una objetivación repitiéndola en cualquier forma de interacción social (la escuela, el lenguaje, los medios de comunicación, etc.) haciéndola así más familiar. La simplificación y categorización de realidades complejas en esquemas manejables facilita su comprensión y contribuye a su aceptación. Una variante de este mecanismo es la atribución causal que afianza representaciones a través de explicaciones que vinculan fenómenos con causas específicas. Finalmente, la figuración convierte ideas o conceptos abstractos en algo más tangible al asociarlos con objetos o personas concretas.

El anclaje, se refiere al asentamiento de esas representaciones: implica su fijación en la mente de las personas y su arraigo en la cotidianeidad a través de procesos de comunicación y

repetición que las hace más estables y resistentes al cambio (Jodelet, 1986). Se produce cuando estas representaciones se conectan con experiencias, valores, creencias y conocimientos previos de las personas y de los grupos, adquiriendo así un significado que las vincula con la identidad y la cultura de los individuos. Esto quiere decir que el nuevo objeto se asimila a formas o categorías conocidas, de modo que, dependiendo de los grupos sociales, dará lugar a interpretaciones diferentes: “cada grupo social va a anexar el objeto a sus propias redes de significaciones, garantes de su identidad” (Rateau y Lo Monaco, 2013, p. 29).

Existe un amplio conjunto de mecanismos de anclaje que interactúan y se combinan de diversas maneras. Un ejemplo sería la institucionalización que se produce cuando una representación está presente y respaldada por instituciones como la escuela, favoreciendo su consolidación y conversión en parte de las estructuras sociales y culturales de la sociedad. Otro mecanismo eficaz es el de la generación de vínculos identitarios dentro de un grupo social ya que, al vincular una representación a la identidad de un grupo, es más probable que se transmita y mantenga a lo largo del tiempo. Estos procedimientos son selectivos y contextualizados, de modo que se filtran en espacios de influencia social (la educación formal, los medios de comunicación, etc.) por y para contextos específicos en los que adquieren diferentes significados y connotaciones según las situaciones o circunstancias en las que se utilizan. Como señalan Duveen y Lloyd (1990), son estrategias que articulan lo individual y lo colectivo actuando de formas muy diversas: mediante la familiarización (repetición), la facilitación (simplificación, atribución causal, figuración), la movilización de afectos y emociones (identificación) o el valor de la autoridad (institucionalización).

Duveen (2001) insiste en la idea de que las representaciones sociales se construyen y negocian en contextos de diálogo y comunicación, lo que explica que no sean estáticas y puedan cambiar con el tiempo, especialmente cuando se enfrentan a nuevas experiencias o a nuevas realidades sociales. Sin embargo, también pueden ser resistentes al cambio y mantenerse inmutables ante la influencia de ideas, informaciones o hechos que contradigan lo que ya está establecido en la mente de las personas.

Como hemos dicho, este proceso de formación y fijación puede variar según el contexto cultural, la educación, la influencia de los medios de comunicación y otros factores sociales. Por ello, investigaciones como la de Ramazanova, de Rosa, Dryjanska & Latini (2016) retoman y adaptan la teoría de Moscovici a las realidades cambiantes del siglo XXI. Esta investigación destaca, además del papel del contexto cultural y social, el impacto específico de factores como los

medios de comunicación y las redes sociales en la propagación y consolidación de estas representaciones.

II.1.2. Desarrollos de la teoría de Moscovici: del enfoque procesual al estructural

Desde que Serge Moscovici formulara su Teoría de las Representaciones Sociales (1961), esta ha experimentado un importante desarrollo con contribuciones conceptuales y metodologías que manifiestan su aplicabilidad en diversos campos de investigación. Las representaciones sociales pueden estudiarse para diferentes ámbitos con una gran variedad de enfoques teóricos y metodológicos (Rateau y Lo Monaco, 2013). Dos de los desarrollos teóricos nos interesan. El sociogenético o procesual, estrechamente ligado a la propuesta original de Moscovici y desarrollado por Denise Jodelet entre 1989 y 1992 se centra en el análisis descriptivo de la formación de las representaciones sociales como sistemas de significado que reflejan la interacción de diversos colectivos e individuos con su entorno. El segundo es el modelo de la Teoría del Núcleo Central, formulado por Jean Claude Abric, centrado en la configuración estructural de estas representaciones.

Con sus propios fundamentos, métodos y objetivos, proponen respectivamente un enfoque procesual y otro estructural de las representaciones sociales. La finalidad de las investigaciones sociogenéticas es comprender cómo se forman y comportan las representaciones a través de las interacciones, es decir, cómo se construyen y transforman en función de las dinámicas sociales y culturales en las que se insertan, qué factores explican las diferencias en las representaciones sociales entre distintos grupos o individuos, etc. Para ello utiliza métodos cualitativos de recopilación y análisis de discursos y prácticas mediante entrevistas, observaciones, etc. Por otro lado, la aproximación estructural, de corte más experimental, busca identificar la estructura de las representaciones y para ello ha diseñado herramientas metodológicas y métodos derivados de dos indicadores: el contenido y la estructura (Rateau y Lo Monaco, 2013). Desde el punto de vista epistemológico, este modelo estructural representó un cambio significativo para la Teoría de las Representaciones Sociales al proporcionar un marco conceptual para investigar las representaciones estables.

Aunque existen otros modelos, como el propuesto por Willem Doise, de carácter más sociológico, o el enfoque dimensional de Moliner y Guimelli, hemos decidido centrarnos en los modelos sociogenético y de la Teoría del Núcleo Central, ya que son los más adecuados para nuestra finalidad: transformar y enriquecer representaciones sociales. Para ello necesitamos comprender los contextos históricos y sociales (sus orígenes, limitaciones, olvidos y exclusiones) y son, precisamente, los elementos estables del núcleo los que nos permiten rastrear su

genealogía (Banchs, 2000). Jodelet (1984) destaca la naturaleza dual de las representaciones sociales que son a la vez innovadoras y rígidas, móviles y persistentes. Como señalan Molinari y Emiliani (1996), “el núcleo central está determinado socialmente, ligado a condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, y constituye la base social y colectiva de las representaciones” (42). Además, dado que existen precedentes del entrecruzamiento de modelos teóricos y metodológicos consideramos aquí aprovechar las posibilidades que nos brinda la combinación de ambas perspectivas.

II.1.3. La estructura de las representaciones sociales: La Teoría del Núcleo Central

Si tenemos en cuenta que en la conformación de las representaciones sociales intervienen componentes cognitivos y sociales, es fácil imaginar la dificultad que entraña su análisis. Hemos encontrado en la perspectiva estructural surgida a partir de la hipótesis de centralidad de Moscovici (1979 [1961]) uno de los planteamientos más útiles para estudiar estas representaciones. Su noción de la presencia de una matriz representacional (el llamado núcleo figurativo) facilitó la formulación de un marco para entender el concepto de representaciones sociales en términos estructurales y más específicamente, como sistemas de unidades interconectadas.

Uno de los modelos más desarrollados fue la Teoría del Núcleo Central de Abric, que en 1976 propuso un modelo estructural jerarquizado. Se trataba de un doble sistema formado por dos componentes: un núcleo y una periferia. Abric (2001 [1976]) describió el núcleo central como un sistema determinado socialmente; condicionado por el contexto histórico, social e ideológico, y estrechamente vinculado a valores y normas. En contraste, el sistema periférico estaría más vinculado al individuo y su contexto inmediato facilitando así la integración de las experiencias personales en la representación. De este modo, el sistema periférico dejaría margen para la penetración de matices personales que, sin llegar a penetrar en el núcleo central común, darían lugar a “representaciones sociales individualizadas”.

Los componentes del núcleo central se caracterizan por su comportamiento disociativo respecto del contexto que los originó. Esta autonomía permite su uso generalizado por individuos de contextos específicos distintos, pero que comparten un marco contextual más amplio. Por esa razón, el núcleo es necesariamente “simple, concreto, gráfico y coherente” (Abric, 2001, p. 20), y puede considerarse un reflejo del sistema de valores de la persona marcado por las normas culturales y sociales. Por su parte, los elementos periféricos, aunque están relacionados y determinados por el núcleo, lo hacen más accesible al concretar, aclarar o justificar la representación. Como hemos señalado, estos elementos incluyen información retenida

selectivamente e interpretada individualmente, valoraciones sobre el entorno, así como estereotipos y convicciones (Abric, 2001).

El núcleo central cumple una doble función: por un lado, genera significado y valor, y por otro, actúa como un estabilizador que mantiene cohesionados los elementos de la representación. Por su parte, la periferia actúa al mismo tiempo como frontera y enlace entre el núcleo y el contexto particular que elabora la representación. Al anclar la representación en la realidad, los elementos periféricos la concretan, facilitan su comprensión. Además, su adaptabilidad simplifica el ajuste de la representación a los cambios contextuales mediante la integración de nueva información, incluso si cuestiona aspectos fundamentales de la representación. Al mismo tiempo, conforman una defensa para el núcleo central que es mucho más estable y resistente a cualquier cambio.

Según Abric (2001), este doble sistema de núcleo y periferia explica la naturaleza aparentemente contradictoria de las representaciones sociales que son, al mismo tiempo, estables y móviles, rígidas y flexibles. La estabilidad y la rigidez se deben a la consistencia del núcleo central, que está estrechamente vinculado al sistema de valores del grupo. En cambio, la movilidad y flexibilidad se explicarían por el efecto que ejercen las experiencias individuales y los datos derivados de las vivencias personales y su capacidad para adaptarse a los cambios de las relaciones y prácticas sociales en las que están inmersos los individuos o grupos.

Somos conscientes de que este modelo ha sido objeto de diversas matizaciones y críticas. Desde planteamientos posestructuralistas, se propone la deconstrucción de ese “núcleo central” que conlleva una falsa ilusión de verdad a la vez que excluye y margina otros posibles significados. Este modelo postula la radical disolución de toda “verdad absoluta” y homogénea, y el desenmascaramiento de cualquier fundamento único, de cualquier centro o núcleo esencial, para dar entrada a todos aquellos elementos que el centro excluye, coarta, margina o reprime. No obstante, hemos considerado su utilidad para identificar las representaciones en un momento dado, sin ánimo de establecer a partir de ello generalizaciones.

II.2. Representaciones sociales y educación

En el ámbito de la educación, una de las áreas destacadas de teorización de las representaciones sociales se ha centrado en la relación entre conocimiento científico y conocimiento común (Rivière, 2017). Estas investigaciones no sólo nos han permitido comprender mejor qué son y cómo operan las ideas preconcebidas de los estudiantes, sus dificultades o recelos hacia el aprendizaje (Lacolla, 2005), también, nos han ayudado a comprender el impacto que tienen las

representaciones sociales como barreras o como ayudas para integrar el conocimiento científico, así como a tener en consideración su estabilidad y resistencia al cambio. Esto permite a los docentes reflexionar sobre la transferencia del saber científico (Pozo y Gómez Crespo, 1998) y plantear estrategias didácticas orientadas a lograr un cambio conceptual.

La transformación de los esquemas representacionales en concepciones científicas ha sido otro de los campos de investigación educativa más relevantes de las últimas décadas (Rivière, 2017). Diversas investigaciones (Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982), Vosniadou (1994), Chi (2005), entre otras) han demostrado que los estudiantes tienden a ignorar, descartar o reinterpretar la información que contradice sus esquemas representacionales. No obstante, los estudios realizados desde la perspectiva estructuralista sobre el aprendizaje escolar nos recuerdan que estas representaciones no son completamente rígidas, lo que implica que hay margen para transformarlas o enriquecerlas desde la intervención educativa (Jodelet, 2011). También ha quedado constatado que los conceptos científicos pueden construirse resolviendo los conflictos cognitivos derivados de las inconsistencias que resultan del contraste entre los esquemas representacionales de partida de los estudiantes y las nociones científicas (Posner et al., 1982). Este hallazgo invita a abrir el espacio de enseñanza a la acción del alumnado, permitiendo la exposición de ideas intuitivas e hipótesis sobre las cuestiones que presenta el docente y que difícilmente se explican desde su conocimiento. Así, la insuficiencia de este conocimiento y la insatisfacción que esto provoca incentiva la búsqueda de nuevas teorías que expliquen el fenómeno planteado por el profesor.

En el caso de la enseñanza del pasado histórico o histórico-artístico, y más en el caso de la formación inicial del profesorado, no solo es imperativo identificar las representaciones de los estudiantes: además, deben convertirse en objeto de análisis y estudio dentro del propio programa de la asignatura:

dichas representaciones han de constituir no sólo un punto de partida sino un objeto de estudio en sí mismo dentro del aula, si intentamos lograr aprendizajes consolidados y encaminar nuestra enseñanza a la formación de ciudadanos críticos y verdaderamente capaces de mirar y apreciar el mundo social desde distintos ángulos y diferentes prismas identitarios, lo que constituye un gran reto y una exigencia fundamental de las sociedades actuales (Rivière, 2017, p. 126) (vid [Ciclo 3: Cambio de modelo. Cuestionar y problematizar contenidos](#)).

Por otro lado, la idea de que el origen de las representaciones tiene al menos dos sustratos o niveles contextuales, de modo que son dependientes de un contexto amplio compartido por

diversos grupos que, a su vez viven en contextos más pequeños y restringidos (Jodelet, 2011) ubica a la escuela en ese sustrato más amplio. En este sentido, es razonable pensar que la mayor parte de los estudiantes han construido sus representaciones a partir de contextos y experiencias diversas, entre las que figuran la escuela y el museo (como instituciones educativas), a las que se suman los medios de comunicación y el consumo de artefactos culturales de distinta naturaleza. *A priori*, cabría pensar que el conocimiento procedente de la academia, de las adaptaciones escolares y de las experiencias adquiridas fuera de este tipo de instituciones tienen horizontes diferentes, pero es evidente que existen representaciones hegemónicas que se reproducen a través de sistemas homogeneizadores como el sistema educativo (vid [La construcción del canon escolar del arte en España](#)). Ciertamente, quienes han estudiado Historia del Arte en el bachillerato, cuentan con algunas herramientas de análisis de las que carecen sus compañeros, pero la conceptualización es muy parecida, independientemente de que puedan explicarlos a partir los conocimientos adquiridos en el entorno escolar o de lo que dictan los estereotipos y evidencias de su experiencia (Moscovici y Hewstone, 1986).

II.2.1. Transmisión cultural y apropiación individual del arte

Dos de los problemas centrales para nuestro proyecto son los desajustes que se producen entre los significados culturalmente transmitidos y aprehendidos (los significados hegemónicos) y los usos que individualmente se hace de ellos. Problemas que nos interesan tanto al considerar las representaciones canónicas del fenómeno artístico como al analizar las representaciones de los estudiantes acerca del arte. Para abordarlos recurrimos a conceptos desarrollados por Pierre Bourdieu, Michel de Certeau y Roger Chartier.

Bourdieu (2012 [1972]) ofrece un marco para entender cómo influyen el capital simbólico y las estructuras de poder en la formación y transmisión de las representaciones sociales. Muestra cómo se producen las interacciones culturales en relación con los procesos de distribución, transmisión, consumo y apropiación del capital simbólico. Este capital simbólico se refiere a los recursos no económicos que confieren poder y estatus social, a los recursos y ventajas adquiridos por la pertenencia a ciertas culturas y subculturas. Incluye factores, como la educación y los conocimientos especializados, que son valorados dentro de una sociedad.

Esto implica que el capital simbólico no se distribuye equitativamente porque está intrínsecamente ligado a las estructuras de poder y es diferencialmente accesible para los individuos, dependiendo de su posición social y cultural. Los individuos con mayor acceso a la educación y los recursos culturales, los que poseen más capital cultural y simbólico, tienen una mayor capacidad para influir en las representaciones canónicas de la cultura y el arte. Estas

representaciones son los significados y valores culturalmente dominantes que son transmitidos y aprehendidos por la mayoría de la sociedad. Esto se refleja en cómo ciertas concepciones del arte y la Historia del Arte se vuelven dominantes y son aceptadas como norma.

En relación con la Historia del Arte y el arte, las representaciones sociales de los estudiantes están en gran medida moldeadas por los significados canónicos que se transmiten a través de instituciones educativas, medios de comunicación y otros agentes de socialización. Los estudiantes interiorizan estos significados, pero también traen consigo sus propias experiencias, conocimientos y contextos, lo que implica que pueden reinterpretarlos y adaptarlos, provocando desajustes entre las representaciones hegemónicas y las interpretaciones individuales. No obstante, como ya hemos mencionado, no todos los estudiantes tienen el mismo acceso al capital simbólico, lo que resulta en diferentes niveles de comprensión y apreciación del arte. Unos estudiantes pueden estar más alineados con las representaciones hegemónicas debido a su formación y contexto, mientras que otros pueden tener perspectivas divergentes basadas en sus propias experiencias culturales.

De Certeau ofrece una perspectiva complementaria a la de Bourdieu centrada en las prácticas cotidianas y en la agencia individual dentro de las estructuras culturales y sociales. Según de Certeau (2000 [1980]), la cultura no solo se sostiene y transmite a través de estructuras establecidas, sino que también es mediada, replicada y transformada por las acciones y discursos de los individuos en su vida diaria. Esto sugiere que los estudiantes no son receptores pasivos de significados culturales ni meros reproductores de representaciones dominantes, sino agentes activos que reconfiguran esos significados. A su vez, implica que hay un proceso constante de negociación y reconfiguración de los significados culturales, de modo que las prácticas cotidianas de los individuos representan formas de resistencia y adaptación dentro de las estructuras de poder y significado hegemónicas.

En *La invención de lo cotidiano* (2000) de Certeau introduce dos conceptos útiles para entender mejor la relación entre sus planteamientos y las representaciones sociales: “estrategias” y “tácticas”. Las estrategias son las acciones planificadas por instituciones y estructuras de poder para mantener y reproducir el orden social y cultural. En el contexto de la historia del arte, estas estrategias incluyen la educación formal, los museos, las políticas culturales y los discursos académicos que promueven ciertas interpretaciones y valores artísticos. Por otro lado, las tácticas son las acciones cotidianas que los individuos realizan dentro de las reglas impuestas por las estrategias. Las tácticas son improvisadas, adaptativas y responden a las situaciones inmediatas.

Todo esto es relevante para la enseñanza de la historia del arte si tenemos en cuenta que los estudiantes, al interactuar con las obras y discursos artísticos, pueden reinterpretarlos y darles nuevos significados que reflejen sus experiencias personales; que participan activamente en la creación y transformación de sus propias representaciones sociales del arte, y que la práctica cotidiana como resistencia podría manifestarse en la forma en que cuestionan las narrativas oficiales del arte y buscan incluir perspectivas alternativas en su comprensión del fenómeno artístico. En cuanto a las estrategias y tácticas, además de describir cómo pueden actuar los estudiantes, nos ayudan a entender cómo se desenvuelven entre las expectativas institucionales y sus propias interpretaciones del arte. Por ejemplo, un estudiante puede aprender sobre una obra de arte en un contexto académico (estrategia), pero luego reinterpretar su significado a través de sus propias experiencias y discusiones con sus compañeros (táctica).

Por su parte, Chartier convierte el concepto de representación en instrumento para el análisis cultural. En *El mundo como representación* (1992), Chartier vincula la comprensión de las representaciones y sus prácticas con el entorno social que representan y configuran simultáneamente. Según este historiador, las prácticas sociales se apropian de los bienes simbólicos lo que resulta en diversos usos e interpretaciones. Por ello, el análisis de las representaciones nos puede ayudar a comprender aspectos que no son tangibles pero que sí son perceptibles a través de la relación simbólica que encarnan. No obstante, advierte Chartier (1992) que esta construcción de sentido, es decir, el vínculo entre signo y significado puede ser arbitrario. La comprensión de las representaciones requiere considerar las circunstancias y los procesos de “construcción de sentido”. En nuestro caso, consideramos que el estudio de las prácticas de apropiación simbólica derivadas de los procesos de construcción de sentido debe integrarse en la enseñanza del pasado en general, y de la Historia del Arte en particular.

II.2.2. La construcción de la representación social de la Historia del Arte

El proceso de objetivación, anclaje y fijación de la representación de los estudiantes españoles sobre la Historia del Arte está íntimamente ligado a los problemas y sesgos implícitos en la enseñanza del pasado en general y del pasado histórico-artístico en particular. El resultado es el predominio de una representación frágil desde un punto de vista heurístico, inexacta con respecto a los avances del conocimiento histórico y poco atractiva para los estudiantes.

Tal y como se concibió en el momento de su nacimiento, veremos que la Historia del Arte es una disciplina que abarca siglos de creación, estilos, movimientos y obras de diferentes culturas, preferentemente occidentales o analizadas desde parámetros occidentales. Para facilitar la aproximación a este campo de conocimiento, los docentes utilizan libros de texto, imágenes y

videos que representan la Historia del Arte como una línea temporal interpretada en clave evolutiva: como una sucesión de estilos jalonada de hitos destacados y ejemplos ilustrativos de cada período artístico. El resultado es una narrativa esencialista y anacrónica, conformada por un conjunto de conceptos, relatos y mitos. Conceptualizaciones que dotan a la obra de arte de unas funciones y valores concretos que se presentan como universales (belleza, originalidad, libertad, etc.). Relatos asentados sobre un sistema de clasificación y jerarquización de las artes selectivo y excluyente, que estudia objetos y manifestaciones (pintura, escultura y arquitectura) al tiempo que prescinde de otros que se consideran de menor interés o fuera de los límites del arte. Mitos como el gestado en torno a la figura del artista creador, excluyentes también (eurocéntricos y androcéntricos), y ajenos al papel del espectador en la construcción de significados. Esto describiría grosso modo, el proceso de objetivación de la Historia del Arte.

En relación con el proceso de conexión de la representación en las experiencias, los mecanismos de anclaje más habituales de la representación de la Historia del Arte son las visitas a museos, monumentos y otros espacios de exhibición de fenómenos artísticos. Estas experiencias permiten relacionar los conceptos teóricos con objetos, normalmente tangibles, lo que contribuye a darle un significado más personal y concreto a la representación tradicional de la Historia del Arte. Como hemos visto al revisar los mecanismos de anclaje, resulta factible identificar algunos de ellos en la presentación reiterada de ciertas ideas que naturalizan conceptos que se asumen sin preguntar su origen específico; la simplificación y categorización de una realidad que es compleja y variada; la figuración o personalización a través de la mitificación de personajes o de la selección de obras concretas, etc. A esto se añaden consideraciones sobre la función y el valor de la disciplina que parece haber perdido prestigio junto con otras humanidades y ciencias sociales. A pesar de que algunas de sus experiencias podrían contradecir abiertamente la narrativa de la Historia del Arte tradicional, sea por falta de interés o de oportunidades para reflexionar sobre ello, los estudiantes no parecen reparar en la falta de consistencia de esta representación.

Estrechamente ligado a este proceso de anclaje, estaría la fijación y difusión de la representación de la Historia del Arte que se produce a través de la repetición de la información y la interacción en el ámbito educativo y social. En este caso, se hace patente que la escuela respalda y difunde una representación canónica de la Historia del Arte que no ha integrado las preocupaciones y debates más actuales y subversivos. Veremos que la institucionalización sirve a una representación desfasada favoreciendo su consolidación y conversión en parte de las estructuras sociales y culturales de la sociedad que actúan como espejo, acentuando la simplificación y la tendencia al mito (vid *El origen escolar de las representaciones de los estudiantes*). También aquí ha

jugado (y sigue jugando) un papel importante la generación de vínculos identitarios con un patrimonio que logra integrar manifestaciones como las pinturas rupestres dentro del acervo cultural español.

Como consecuencia de estos fenómenos que influyen en la construcción de las representaciones sociales escolares y del estudio del pasado, así como en la conformación de un canon escolar del arte (vid *La construcción del canon escolar del arte en España* más adelante analizaremos detenidamente una serie de sesgos que afectan a la enseñanza de la historia del arte (vid *Sesgos de la enseñanza de la historia del arte*).

II.2.3. La construcción de la representación social del arte

El nacimiento del arte, tal y como lo entendemos en la actualidad, y la fijación del término coinciden con el proceso de consolidación de los Estados-nación durante el siglo XIX. El arte, en calidad de legado cultural y patrimonial, encarna la esencia fundamental de cada nación y se pone al servicio de la construcción estatal mediante su difusión en masa a través de instituciones educativas como el sistema escolar o el museo. De esta forma, en línea con la descripción de Chartier (1992), se llevaba a cabo un proceso de “construcción de sentido” por medio del cual el arte pasaba a materializar la afirmación de la identidad cultural. Este fenómeno explica el anclaje de una representación dominante del arte, en la que cabría esperar la presencia de ideas vinculadas a la identidad cultural en el núcleo central.

Así, bordeando esa idea de identidad cultural que da sentido a “la invención del arte” a partir de mediados del siglo XVIII (Shiner, 2004), se ha llevado a cabo una construcción selectiva que se distancia del contexto original y combina los elementos elegidos para ofrecer una imagen del arte accesible y comunicable. Una idea tan abstracta como la de arte requería el uso de símbolos, metáforas, narrativas e, incluso, mitos, es decir, de mediadores más tangibles para el pensamiento concreto que a la postre favorecieran su naturalización. En consecuencia, la representación del arte, aunque inicialmente simbólica y artificial, se percibe como algo evidente y se le atribuye un significado universal, ignorando su origen construido y atribuyéndole una realidad intrínseca. Este proceso de naturalización refuerza la percepción del arte como un fenómeno esencial y ahistórico, cuando en realidad es el resultado de un constructo cultural.

PARTE III. CONSTRUCCIÓN Y DIFUSIÓN LA HISTORIA DEL ARTE

Esta parte consta de tres apartados. En el primero nos centramos en la construcción y difusión del discurso canónico de la Historia del Arte, abordando su configuración como disciplina académica. En el segundo apartado, abordamos la función del museo y la escuela como instituciones educativas implicadas en la construcción y difusión de un canon artístico, explorando su elaboración a través del currículo, los docentes, los materiales didácticos y la disciplina escolar, así como los sesgos inherentes a la enseñanza tradicional de la Historia del Arte. Cerramos esta parte con un apartado dedicado al estudio de otras vías de acceso al arte, centrándonos en el papel de las industrias culturales en los siglos XIX, XX y XXI, en relación con fenómenos como el modelado del gusto y el consumo de artefactos culturales y el impacto de la mercantilización del arte y la cultura en la educación.

La finalidad de esta parte de la tesis es entender cómo se gesta y construye el discurso canónico del arte, analizando los principales agentes involucrados en dicho proceso: la academia, las instituciones educativas y las industrias culturales. A través de este estudio queremos comprender cómo contribuyen estos actores a la creación y difusión de un canon artístico dominante que moldea las representaciones sociales de los estudiantes españoles sobre la historia del arte y el arte. También, queremos poner de relieve el papel que juegan estos agentes como activadores o desactivador de modelos de ciudadanía y reflexionar sobre los cambios en nuestra forma de relacionarnos con el arte, así como sobre la necesidad de cuestionar el origen y finalidades de los discursos que recibimos y de nuestros propios gustos e ideas sobre el arte.

III.1. El discurso canónico y la configuración de la disciplina académica

Cuando hablamos del discurso canónico, autorizado o hegemónico de la Historia del Arte, nos referimos al conjunto de ideas, interpretaciones y enfoques que, promovidos por instituciones académicas, museos, críticos y expertos, se consolidan como narrativa oficial. Este discurso nace alineado con intereses concretos y conlleva la exclusión o minoración de perspectivas y expresiones artísticas que no encajan o son contrarias a los parámetros establecidos.

III.1.1. El papel de la cultura en el proceso de configuración de los Estados-nación

El inicio de la contemporaneidad en Europa estuvo marcado por un profundo cambio que transformó las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales, impulsado desde finales del siglo XVIII por la configuración de los Estados nación. Este proceso de construcción nacional incorporó el imperialismo como parte de su programa ideológico y cultural, culminando en el siglo XIX con el reparto de África y la ocupación de territorios en Oceanía, Asia y América.

Diversas instituciones desempeñaron un papel clave en la génesis y difusión de las ideas que conformaron identidades nacionales y que justificaron la dominación de otros territorios bajo el pretexto de una misión civilizadora y de progreso. En este contexto, la cultura desempeñó un papel central como “expresión genuina de las naciones a las que representaban los nacientes marcos políticos” (Rivière, 2023, p.217). Así, la posesión estatal de una cultura desarrollada no solo legitimaba al Estado, sino que justificaba la colonización. Esta mirada al otro y la escala de valores que mide la relevancia cultural situando en la cúspide y como modelo de referencia a la cultura europea (portadora de los ideales de civilización y progreso), será determinante en la construcción del discurso canónico de la Historia del Arte.

Dos instituciones fueron las principales encargadas de transmitir a gran escala el conocimiento sobre un pasado común: el museo y la escuela. Pero no fueron las únicas: el proceso iniciado por los estados europeos a finales del S. XVIII para dotarse de indicios materiales (documentos, restos arqueológicos, objetos, obras de arte, monumentos, etc.) que sirviesen para legitimar las nuevas construcciones políticas requería una resignificación de todo ese material para dotarlo de unos valores nacionales de los que carecían. Además de medios para organizar, estudiar y exhibir estas nuevas colecciones de bienes culturales mediante la formación de cuerpos de personal especializado (archiveros, bibliotecarios), los estados promovieron otras actuaciones como la creación de cátedras de arqueología o el impulso de excavaciones arqueológicas (Rivière, 2023). Finalmente, era necesario difundir y consolidar las nuevas formas de organización política y social a través de los discursos y bienes que las legitimaban.

En este contexto, muchos ámbitos del conocimiento quedaron supeditados a las necesidades de estas transformaciones y sometidos a un proceso de institucionalización y disciplinarización. Aunque antes del siglo XVIII ya se apreciaban cambios en la transferencia del conocimiento, fue a partir de este momento cuando se produjo una diferenciación funcional de las disciplinas académicas. La Historia y la Historia del Arte nacieron con el propósito de generar estos discursos legitimadores.

III.1.2. Arte, un concepto histórico

El proyecto de una historia de los conceptos políticos iniciada Otto Brunner, Werner Conze y, especialmente Reinhardt Koselleck, se sustanció en la *Geschichtliche Grundbegriffe* (que podemos traducir como Historia de los Conceptos Constituyentes) en un proceso paralelo a otras revisiones del giro lingüístico como la de la Escuela de Cambridge. Estos estudios evidenciaron que los conceptos tienen una vida histórica y que, aunque existiesen con anterioridad, sufrieron una transformación radical, no solo en su significado sino también en su

papel intelectual y social, en el tránsito a la contemporaneidad, un periodo histórico de transformaciones que en Alemania tendría lugar entre 1750 y 1850, denominado por Koselleck (2012 [2006]) *Sattelzeit* (lit. “tiempo de la silla de montar”, en castellano más inteligible como “tiempo parteaguas”). Este periodo se caracterizó por la transformación del vocabulario político y del imaginario político, social y cultural, así como por el cambio en las funciones del lenguaje, reflejo de transformaciones sociopolíticas estructurales. Esta transformación estuvo íntimamente ligada a los procesos de reformulación y diferenciación funcional del mundo académico (por ejemplo, en la creación de campos académicos diferenciados) que estudia el sociólogo Luhman (1998).

Aunque el interés de toda esta escuela son los conceptos políticos y sociales sus ideas tienen una fácil traslación al concepto de arte y su tratamiento histórico. Durante este periodo el término "arte" sufrió una resignificación radical pero progresiva interconectada con procesos y agentes intelectuales, institucionales y sociales, en la que participaron mecanismos y artefactos culturales nuevos o resignificados como los seminarios y asignaturas universitarias de Historia y la Historia del Arte (Seiz, 2005), las academias para la enseñanza del arte, el museo, los especialistas en arte y sus medios de comunicación, incluyendo por ejemplo guías turísticas para el Grand Tour, o las subastas. El término existía, pero no designaba objetos o acciones que respondiesen a las mismas funciones y finalidades que hoy atribuimos al objeto artístico ya que en el transcurso de este proceso cambia su significado y su valor y posición como bien nacionalizador y también de consumo.

Según Shiner (2004), el antiguo término latino *ars*, equivalente a la *techné* griega, designaba cualquier habilidad o conocimiento práctico realizado con destreza, por oposición a la naturaleza, pero sin hacer distinciones entre oficios. Si bien es cierto que en el Renacimiento aparecen algunos síntomas de cambio en el sistema de las artes, los postulados tradicionales siguieron regulando la mayor parte de los oficios. Así pues, la antigua concepción del arte prevaleció hasta que, a mediados del siglo XVIII, el concepto de arte se resignificó descomponiéndose en las categorías de "bellas artes" y artesanías. Mientras que el arte se convirtió en el producto de la inspiración del genio creativo, las artesanías fueron vistas como la aplicación de reglas tradicionales en oficios prácticos. El artista se revestía de valores como la imaginación y la libertad, mientras que el artesano se valoraba por su destreza y por la funcionalidad de sus productos.

Esta transformación también llevó al arte a convertirse en objeto de contemplación desinteresada, dando lugar a una forma de placer denominada "estética", que se consideraba

refinada, mientras que las artesanías, concebidas desde la funcionalidad, brindaban placeres cotidianos. De esta manera, se desvaneció la antigua concepción del arte como compatible con el goce funcional (Shiner, 2004). Finalmente, la obra de arte y el artista se hicieron acreedores de una serie de valores como los vinculados a la belleza, la libertad y la originalidad, todo ello sin renunciar al requisito de materializar la obra a través de la destreza técnica propia del artesano. Cambió también el modo de hablar del arte y de lo bello: aparecieron la Estética (una rama de la filosofía), la Historia del Arte (una disciplina pretendidamente objetiva que busca explicar la producción artística y su evolución en el tiempo) y la crítica de arte (una actividad dedicada a la valoración o juicio de la creación artística y que funcionó como mediadora entre las nuevas formas artísticas y un público emergente).

En este contexto de transformación y dentro de un escenario dominado por la academia y el museo, es donde se sitúa la construcción de la Historia del Arte, cuyo centro neurálgico se localizará en la universidad (el espacio reconocido como depositario del conocimiento). No se nos escapa que la cuestión de la génesis de los campos disciplinares y su institucionalización pueden resultar problemáticas, consideramos que la aparición de la materia en los planes de estudio universitarios y la creación de cátedras son pruebas del asentamiento disciplinar de la Historia del Arte en la academia liberal del siglo XIX.

III.1.3. Génesis disciplinar: esteticismo e historicismo

La abundante literatura sobre cuestiones artísticas existente antes del siglo XVIII conforma una mezcla de diferentes formas de conocimiento que carecían de perspectiva histórica (una forma de procesamiento intelectual característico del pensamiento ilustrado), creada con fines que nada tienen que ver con las necesidades del contexto que acabamos de describir. La necesidad de nuevos discursos identitarios, de estudios de especialización científica y de nuevas formas de erudición (Revenga, 2005) dejaban obsoleta toda esa literatura. A partir de este momento, la tradicional mezcla de géneros y cuestiones artísticas entrará a formar parte de un *corpus* filosófico del que arrancará una nueva disciplina. Podemos decir, por tanto, que la Historia del Arte nació al amparo de otras disciplinas (filosofía) y de otras prácticas (la arqueología) como apoyo ilustrativo del relato que estaba construyendo la Historia para fundamentar la emergencia de los Estados nación (Michaud, 2005).

En ese proceso, la Historia del Arte, además de sistematizar el conocimiento sobre las producciones artísticas, conforma el discurso que dotaba de sentido a la creación de las grandes colecciones nacionales, así como un nuevo canon que configurará la identidad o imaginario estético nacional. Esto fue posible gracias a un fenómeno de mitificación de la historia profana

que ya venía fraguándose en algunas regiones europeas y que, en el caso del arte, anteponía la contemplación del objeto artístico a su funcionalidad, el deleite estético al utilitarismo. De tal modo que arte, historia y tradición pasan a conformar un vínculo indisoluble que cimentará el discurso de la Historia del Arte, para la cual, la obra de arte debe entenderse como un objeto de contemplación inscrita en una larga tradición, convirtiéndose así, en un producto histórico que requiere un esfuerzo interpretativo (Fernández de Rota, 1990).

III.1.3.1. La Estética como cimiento disciplinar

Junto con la Historia, la Filosofía (y más concretamente, la Estética) marcó desde sus inicios el devenir de los estudios histórico-artísticos que se consolidarán siguiendo algunas de sus premisas más relevantes. Por ello, proponemos un rápido repaso que nos permita identificar algunos de los fundamentos filosóficos sobre los que descansan ideas que han sido profusamente difundidas a través de la Historia del Arte encargada, al fin y al cabo, de tamizar y componer los planteamientos estéticos del siglo XVIII.

El nacimiento de la Estética: el gusto y la belleza

El racionalismo y el empirismo de la Europa del siglo XVIII tenían en común el interés por abandonar la escolástica. En la Europa continental el peso de la herencia racionalista fue mayor, mientras que en Gran Bretaña se desarrolló con mayor intensidad el empirismo que fundamentó el estudio de lo bello en el sentido (*sense*) y el gusto (juicio estético como sentido). En este contexto, filósofos como Shaftesbury, Hutcheson y Hume debatieron sobre la naturaleza del gusto, manteniendo una posición común frente al racionalismo continental que entendía el gusto como juicio condicionado por las reglas de la razón: el gusto sería una capacidad subjetiva e irracional. Hume (1989 [1757]) trata de salvar el abismo entre los juicios subjetivos del gusto y la norma objetiva a través de un mecanismo “inter-subjetivo” que consistiría en asignar a un “tribunal” cualificado la responsabilidad de establecer una norma del gusto. Estas ideas del gusto educado y del gusto cualificado constituyen una de las piedras angulares sobre las que se construirá la Historia del Arte. Por un lado, se produce una escisión entre las obras que responden a la demanda de ese gusto burgués y las creaciones que quedan fuera del mismo. Por otro lado, queda claro, que el buen gusto, no solo no es cosa de todos, sino que es algo que compete a unos pocos cualificados para dictaminar o determinar cuáles son las obras que entran dentro del canon del buen gusto.

En el continente, la tesis de Baumgarten, expuesta en su obra *Estética* en 1758, introduce una nueva región de la filosofía: la lógica de lo sensible. Esta disciplina se ocuparía de estudiar la conexión y el orden que se establecen entre las cosas sensibles, cuyo valor supremo sería la

belleza. Sin embargo, Baumgarten consideraba este campo menos nítido que el ámbito de la razón. Con este planteamiento, Baumgarten sugiere la posibilidad de abrir un nuevo campo disciplinar que se ocupase del estudio de la belleza y más específicamente, de aquella belleza asociada al gusto educado y cualificado. Esta categoría del gusto constituye el preludio de la escisión de las creaciones destinadas a satisfacer la demanda del “buen gusto”. Escisión que cristaliza definitivamente en un sistema de clasificación y jerarquización de las artes que alumbra un nuevo sistema de las artes y que delimita el campo de estudio de la Historia del Arte a las artes plásticas, ubicadas a su vez en el seno de las Bellas Artes.

Identificación, delimitación y definición de un nuevo objeto de estudio: las Bellas Artes

En este mismo período, en 1746, Batteux publica un trabajo de gran relevancia para la Historia del Arte: *Las Bellas Artes reducidas a un mismo principio*. En esta obra, el filósofo vincula las artes a la imitación de la “naturaleza bella” y establece una clasificación que alumbra un nuevo sistema de las artes. El primer grupo corresponde a las tradicionalmente llamadas Artes Mecánicas, un término que ya encontramos en el siglo I a. C. en Cicerón, en contraposición a las artes intelectuales, y que también fue utilizado por autores medievales como Juan Escoto Erígena en el siglo IX y Hugo de San Víctor en el siglo XII. Batteux resignifica este término, definiendo a las Artes Mecánicas por su utilidad (Séiz, 2005). El segundo grupo es el de las Bellas Artes conformado por la música, la poesía, la pintura, la escultura y la danza, cuya finalidad sería el placer. Por último, en el tercer grupo estarían la retórica y arquitectura, las artes del placer y de lo útil. Batteux (1747) sostiene que es el propósito de proporcionar placer lo que dota de legitimidad a las Bellas Artes.

Este ejercicio de clasificación de las artes forma parte de una tradición que ya encontramos en el llamado *paragone de las artes* (comparación de las artes), un debate basado en la comparación de las diferentes formas de arte para determinar cuál es superior, que estuvo particularmente vivo durante el Renacimiento. Pero más allá de la valoración que Batteux hace de cada uno de estos grupos, lo importante es que establece la separación de una serie de oficios que se asimilan a las Bellas Artes del resto de las producciones, cuya función fundamental será la de agrandar a los sentidos. La trascendencia de este cambio radica en el modo en que se entiende el arte al que se dota de un significado filosófico y, supuestamente universal. Con la aparición del concepto de Bellas Artes el sistema de las artes se descompuso en dos nuevas categorías bien diferenciadas: la de las Bellas Artes, por un lado, y la de la artesanía y las artes populares (Artes Mecánicas, en palabras de Batteux), por otro. En solo quince años, esta formulación lograría desplazar el viejo sistema de las artes. El éxito de la nueva taxonomía fue rápidamente refrendado con su inclusión en la *Enciclopedia, o Diccionario razonado de las*

ciencias, las artes y los oficios, editada bajo la dirección de Denis Diderot y Jean le Rond d'Alembert entre los años 1751 y 1772. En esta relevante publicación las Bellas Artes quedaron vinculadas a la imaginación, que a su vez se estableció como una de las tres principales formas de conocimiento junto a la memoria y la razón (Seiz, 2005).

Este sistema provocó el gradual distanciamiento por parte de las clases emergentes de la que, hasta el momento, era una cultura compartida (la cultura popular) y la identificación entre alta cultura (de carácter más elevado y vinculada al buen gusto o gusto cultivado) y Bellas Artes (Seiz, 2005). Además, esta separación tuvo como efecto que la incipiente Historia del Arte se desentendiera de lo popular y centrara sus investigaciones en las Bellas Artes (Burke, 2017 [2000]). De modo que lo que Shiner (2004) llama “la invención del arte” a partir del siglo XVIII y su diferenciación de la “artesanía” queda definitivamente respaldada por los estudios histórico-artísticos que ya encuentran delimitado su campo de estudio. Este cambio ha perdurado y se ha impuesto hasta el punto de convertirse en una evidencia difícilmente cuestionable: “esta asimilación de las actividades y artefactos de todos los pueblos y las épocas pasadas a nuestras nociones ha estado vigente tanto tiempo que se da por sentada la universalidad de la idea europea de arte” (Shiner, 2004, P. 22).

El aislamiento de las artes plásticas

Por su parte, Lessing elaboró, entre los años 1764 y 1767, una teoría de los géneros artísticos según la cual cada forma de expresión artística (pintura, escultura, poesía...) puede dar cabida a expresiones o valores diferentes. En base a esta idea establece una clara ruptura entre las artes plásticas y la poesía, de modo que las artes plásticas, insertadas en el ámbito de lo visible y lo sensible, se dirigirían a la imaginación a través del ojo y tendrían como objeto lo permanente e inmutable, la descripción de los cuerpos en un único instante. Sin embargo, la poesía pertenecería al ámbito de lo concebible y apelaría a la imaginación y a la razón a través del oído, se ocuparía de la narración de acciones y tendría un mayor margen para expresar lo transitorio.

Desde este punto de vista, se entiende que, para Lessing, las artes plásticas no ofrecieran margen para la representación de la fealdad, que en estado permanente se haría insoportable para la sensibilidad humana, mientras que en la poesía sería factible puesto que solo duraría un instante y se presentaría inmersa en una historia. La teoría de Lessing apuntala de este modo, esa idea que vincula belleza y creación plástica al considerar que la elección de un momento o acción destinado a ser contemplado eternamente debe atender a lo que el espectador puede soportar. Para Lessing (1990 [1764]), la meta de las artes plásticas debía ser la representación de la belleza física de los cuerpos.

Otro aspecto que queremos destacar de la disertación de Lessing son sus alusiones a la pretendida superioridad de los europeos, acreedores de la herencia del mundo clásico: “nosotros, los europeos, hijos más sutiles de un mundo más refinado y culto (el mundo que sucedió a Homero) sabemos dominar mejor nuestra lengua y nuestros ojos” (p. 9). Dominamos nuestra lengua y nuestra mirada (nuestras maneras para hacer, decir, observar y analizar) desde el apego a esa búsqueda de belleza. En este planteamiento podemos apreciar el distanciamiento que se está produciendo de las artes plásticas respecto al resto de las artes (literatura, música), de las que quedarán definitivamente aisladas en poco tiempo y la idea que vincula belleza y creación plástica.

La aparición de nuevas categorías estéticas

Con el desarrollo de la Estética aparecen nuevas categorías entre las que destacan lo pintoresco y lo sublime. Hasta el siglo XVIII solo existía un valor estético (lo bello), pero a partir de este momento se empieza a descubrir el valor estético de aquello que no reúne las cualidades que debían conformar la belleza (proporción, armonía, simetría, orden, decoro, regularidad, nitidez, etc.). Surgen así nuevos valores de diferente intensidad: lo pintoresco, que confiere valor a lo que siendo irregular y desordenado no pierde la capacidad para agradar, y lo sublime, que entraña un componente doloroso al aproximarse a lo trágico, amenazador, inconmensurable, etc., pero capaz de devenir en placer estético cuando no se siente como amenaza inminente.

En sus disertaciones sobre la belleza y lo sublime en la *Crítica del juicio* (2007, [1790]), podemos decir que Kant se reveló como un formalista puro: todos los ejemplos que emplea para hablar de belleza (fenómenos naturales, elementos decorativos) son formas desprovistas de significación. El propio Kant reconoce las limitaciones de sus teorías e introduce el concepto de “belleza adherente”. Habría, entonces, al menos dos tipos de belleza: la belleza libre, que no presupone ningún concepto sobre la naturaleza del objeto, y la belleza adherente, que no solo presupone un concepto, sino también la perfección del objeto bajo ese concepto. Por lo que respecta a su teoría de las artes, Kant sitúa la arquitectura, la escultura y la pintura en un mismo grupo dentro de lo que denominó las “artes del gesto”, separado de las artes de la palabra y de las artes del sonido. Encuentra en cada uno de estos grupos unos valores que le son connaturales: ofrecer sustancia al conocimiento (artes de la palabra), propiciar el movimiento de espíritu (artes del sonido) y, en el caso de las artes del gesto, destaca su capacidad de permanencia en el intelecto y, por tanto, su capacidad didáctica de enriquecimiento cultural.

Por otro lado, a partir del concepto *Volksgeist* (espíritu del pueblo) acuñado por el idealismo filosófico alemán, que consistía en atribuir a cada nación unos rasgos comunes e inmutables a

lo largo de la historia, Herder (1959 [1784]) y Goethe, en su obra literaria, procedieron a distanciarse de la estética clasicista, afirmando como parte del espíritu alemán esas nuevas categorías estéticas (como lo sublime o lo grotesco) y valores propios de la sensibilidad romántica. Nacionalismo, individualismo, pasiones, genio creador, etc. son algunos de esos elementos. Bajo este prisma, “lo característico” o expresión del carácter de un pueblo estaría por encima de la belleza. Además, la obra de arte se engendraría en la cabeza del artista y, posteriormente, en la realización material. Apreciamos aquí esa exaltación del genio, que tan familiar nos resulta, vinculado al genio de un pueblo que se expresa de forma única y singular frente al resto de los pueblos.

Kant (2007 [1790]) retoma también el concepto de genio como la facultad de crear obras nuevas y originales, adecuadas al gusto por lo bello y lo sublime, para proponer una emancipación del genio del dominio del gusto, admitiendo que este puede actuar más allá de las reglas del gusto e, incluso, contravenirlas. Introduce además la idea de que el genio es el talento mediante el cual la naturaleza dicta las normas al arte, normas que el genio recoge de forma inconsciente. Esta concepción del genio inconsciente entronca directamente con esa otra de la “obra engendrada” según la cual el artista no controla plenamente su producción. Esta noción surgió entre 1771 y 1786 en el marco del *Sturm und Drang*, un movimiento impulsado por figuras como Herder y Goethe.

La belleza más allá de la forma

Para Schiller las alternativas de construcción de un nuevo orden social y nacional que abría la Revolución francesa estaban limitadas por la falta de las condiciones morales adecuadas para acompañar este proceso. En sus *Cartas sobre la Educación Estética del hombre* (1981 [1794]), Schiller responde al formalismo moral y estético kantiano y propone salvar el tránsito de un estado natural regido por leyes físicas a un estado de libertad regulado por leyes morales a través de la mediación del arte y la estética. Para Schiller, la estética contiene un potencial civilizatorio y emancipatorio: “es a través de la belleza como se llega a la libertad”, afirma en la segunda de sus cartas.

Fue Hegel (2010, [1807]) quien desarrolló la versión más extrema del idealismo, desplazando la belleza “como asunto de la forma” a la belleza “como asunto de contenido” en tanto que manifestación o despliegue del espíritu. En este sentido, la belleza más pura sólo podría tener su origen en el ser humano y sus creaciones artísticas a través de un proceso en el que el espíritu se hace consciente de sí mismo. Pero nos interesa especialmente la compilación de sus *Lecciones de estética*, publicada póstumamente, en la que Hegel (2003 [1829]) identifica tres períodos en

la historia del arte: el del arte simbólico (incluye el arte primitivo y el arte oriental), el del arte clásico y el del arte romántico que tiene un sentido evolutivo y progresivo, siendo el arte romántico el más perfecto, en tanto que, las artes progresan a medida que se desligan de la naturaleza como manifestación del espíritu. Esta idea de evolución y progreso ya no abandonará el discurso canónico de la Historia del Arte, del mismo modo que se asimilará, cuando se le preste atención, lo primitivo o lo de “los otros” con creaciones de alto valor simbólico, pero menos evolucionadas.

En este breve repaso hemos tratado de mostrar la génesis de algunas ideas que, asimiladas y simplificadas por la Historia del Arte en el llamado proceso de transposición y distorsionadas en mayor o menor medida a través de otras formas de divulgación, llegan a los discursos que nuestro alumnado construye sobre el arte y de sus representaciones sobre la historia del arte: belleza, libertad, sistema de jerarquización de las artes, genio creador, exaltación de los sentimientos. Junto a la belleza, la Estética abre paso a nuevas categorías que, en el sistema de las artes, quedan ligadas a la creación humana, a la exaltación de los pueblos y a la educación del ser humano y que tienden a la exaltación e idealización de ideas a través del arte. En el centro de todo esto, se encuentra el genio creador capaz de dotar de forma y contenido a esas categorías estéticas. Ideas que deben leerse en clave nacionalista (Herder y Goethe) y de evolución y progreso (Hegel), reflejados en la forma de la obra de arte.

III.1.3.2. Winckelmann: el mito fundacional

En este contexto de debate, Winckelmann escribe su *Historia del Arte en la Antigüedad* (1764), considerada por numerosos estudios historiográficos el texto fundacional de la Historia del Arte. Si bien es cierto que asumir este texto como comienzo absoluto nos sitúa en el plano de las mitologías fundacionales, también lo es que evidencia un cambio epistemológico (una redistribución de los espacios del conocimiento) que lo diferencia de estudios anteriores por su sintonía con el pensamiento de su época dado el carácter sistemático y el afán por el orden y la categorización. Los estudios anteriores son fundamentalmente catalogaciones de colecciones reales y biografías, muchas de ellas deudoras de *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos* (1550/1558). Una obra elaborada por Giorgio Vasari, a medio camino entre la fabulación de la antigua biografía griega y el exceso de la hagiografía cristiana, pero alejada todavía del conocimiento laico y filosófico que se impondrá desde mediados del siglo XVIII en la naciente Historia del Arte. En la introducción de su obra, Winckelmann (2019 [1764]) juzga críticamente los trabajos de sus predecesores que incluyen en su título el término “historia del arte”: “hay unos cuantos escritos con el título “Historia del Arte”, pero el arte tiene

en ellos escasa presencia, pues sus autores no han llegado a conocerlo suficientemente (...) Casi ningún escritor muestra la esencia y la interioridad del arte” (pp. 6-7).

Por su parte, el propio Winckelmann trabajó en obras anteriores inmerso, todavía, en el ámbito de la especulación estética, pero esta obra, ahora sí, de carácter histórico, se concibe y compone de manera diferente. El texto no es un tratado de estética, aunque reconocemos en él el soporte de un nuevo corpus filosófico explicativo que incluye una determinada concepción de la Historia como progreso continuado y del arte como expresión del "espíritu de los pueblos" y como evidencia civilizatoria. Así mismo, la concepción de la obra de arte que subyace en este trabajo atribuye al arte características y valores procedentes de esa estética recién nacida, como la idea de la imitación selectiva de la naturaleza o la búsqueda de una norma atemporal de belleza.

Desde el punto de vista del tratamiento histórico, Winckelmann se distancia del tradicional estudio de la vida de los artistas y trabaja, como la arqueología y el anticuariado, a partir de la evidencia material. Momigliano (1990) considera que la práctica histórica de los siglos XVIII y XIX se benefició de la incorporación de los métodos (sistemáticos y estáticos) y enfoques (sincrónicos y diacrónicos) procedentes del campo del anticuariado, cuyo mayor éxito radicaría en la formulación de las reglas para la correcta interpretación de evidencias materiales. Winckelmann centró su interés en los objetos y aplicó para su estudio un método histórico basado en el análisis de objetos y textos clásicos que recopila, describe y clasifica siguiendo el sistema del anticuariado en el que integra toda una serie de consideraciones para proceder al análisis del arte. Winckelmann presenta estas consideraciones diferenciando entre las constitutivas de la esencia misma del arte (las características ambientales y climáticas como conformadoras de ideales de belleza) y las contextuales o “circunstancias de su tiempo”, referidas a aspectos vinculados a la cultura en general y la política, “pues las ciencias, y hasta la sabiduría misma, dependen del tiempo y de sus cambios” (Winckelmann, 2019, p. 268).

Así mismo, propone una explicación orgánica para describir el desarrollo del arte que compara con un ente que “vive” inmerso en un proceso de nacimiento, desarrollo, madurez y decadencia y que sirve para situar las obras dentro de periodos cronológicos y estéticos que siguen un régimen de ascenso y caída. En su formulación de los estilos del arte griego, el autor vincula las categorías de sublime y bello a los momentos que considera álgidos dentro del arte griego y juzga decadente la obra de aquellos imitadores que, incapaces de imitar con fidelidad el modelo, caen en el eclecticismo.

La importancia de este trabajo no radica solo en su novedosa manera de abordar el estudio del arte del pasado, sino en sus repercusiones inmediatas y a medio y largo plazo. Cabe destacar

que la obra fue rápidamente traducida y adaptada al francés, italiano, inglés y polaco y que, en poco tiempo, aparecieron en varios países europeos seguidores del trabajo de Winckelmann que realizaron estudios con marcados tintes nacionalistas. Esto tiene relevancia porque “la traducción” de los métodos de Winckelmann ponía a prueba la universalidad tanto del lenguaje visual-artístico como de los conceptos políticos y nacionales (Ortiz, 2015).

A la sistematización de su estudio y la formulación de una tesis sobre su desarrollo, Winckelmann añade un método sustentado sobre la observación directa del objeto de estudio (la obra de arte), el empleo auxiliar y crítico de fuentes escritas y la ilustración de las tesis formuladas mediante imágenes fiables. Por otro lado, deja claro que una descripción no podría en ningún caso restituir la obra de arte, puesto que las descripciones “engañan más que enseñan” (Winckelmann, 2019, p. 9). No obstante, si bien es cierto que para Winckelmann era impensable construir un equivalente lingüístico de la obra de arte, también lo es que consideraba imprescindible escribir la narración histórica a partir del análisis estilístico, único vínculo posible con la descripción. Visto de este modo, se entiende el éxito de esta tarea y su conversión en un rasgo propio de la disciplina.

Los planteamientos de Winckelmann (coherentes con esa tríada conformada por arte clásico, historia y tradición) se integraron sin dificultad en el determinismo del sistema positivista que caracterizará a partir de ese momento las interpretaciones histórico-artísticas. Además, a partir de este momento, la antigüedad grecolatina pasó a formar parte de los principios ilustrados que en su reacción contra el Antiguo Régimen buscó un sustrato histórico propio (Serna, 2013).

III.1.3.3. Primeros pasos: idealismo, historicismo, positivismo y formalismo

Vistos los aspectos conceptuales y categoriales implicados en la constitución de los estudios histórico-artísticos, pasamos a revisar la influencia de las corrientes de pensamiento que modelaron la disciplina.

Junto con Winckelmann, el idealismo de Hegel será uno de los pilares fundamentales en la configuración de la nueva disciplina de la Historia del Arte. En el sistema hegeliano, la disciplina debía ocuparse de recuperar la función esencial del arte que, es decir, adquirir conciencia del absoluto: “el arte constituye la forma más alta de representar lo absoluto”¹ (Hegel, 2003, p. 23). Aunque ambos comparten el idealismo como referente, Hegel prescinde del valor que Winckelmann atribuye a la imitación de la naturaleza y parte de esa representación del ideal. Tampoco busca en la evolución del arte ese sentido orgánico de nacimiento, desarrollo, madurez

¹ El Absoluto o Espíritu Absoluto representa para Hegel el último paso en el camino del Espíritu hacia sí mismo: es el cierre reflexivo en el que se reconoce a sí mismo en todas las cosas.

y decadencia, alegando que esto constituiría una contribución pobre al conocimiento científico del arte. En lugar de ello, Hegel se centró en discernir diferentes niveles de articulación entre idea y forma. En este sentido, su concepción evolutiva de la historia y su teoría del arte como una aproximación al absoluto dieron lugar a un movimiento historicista y a interpretaciones de corte cultural de la Historia del Arte (Revenga, 2005).

Precisamente, el historicismo se convertirá en el paradigma dominante durante el siglo XIX para una Historia del Arte que centró sus estudios en la evolución y desarrollo estilístico de las obras de arte a lo largo del tiempo (Scheck, 2019). Al mismo tiempo se está produciendo una reacción frente a esas construcciones históricas de traza idealista que aspiran a un examen más empírico del pasado a través de los objetos que, como en el caso de las obras de arte, requieren, además, contemplación y goce. Es aquí donde se sitúa el trabajo del historiador Jacob Burckhardt (1826 [1860]) cuya obra, *Cultura del Renacimiento en Italia*, constituye un hito historiográfico.

Otra corriente que comienza a consolidarse en el continente es el positivismo de Comte. Si Winckelmann intentó desarrollar una historia del arte antiguo desde una concepción idealista del arte, Taine (2000 [1865]) propuso una teoría estética basada en los principios del positivismo. Para el estudio del arte, Taine adopta un método inspirado en la historia natural, fundamentado en la observación, la búsqueda de leyes y su comprobación. Esta intención de hacer una historia científica del arte se evidencia en su intento de trasladar al estudio del arte métodos y principios propios de las ciencias naturales. En su *Filosofía del Arte*, Taine establece frecuentes paralelismos entre conceptos de ambos campos (como los procedimientos de la crítica moderna y la autoridad científica), así como puntos de encuentro entre aspectos como la belleza y la verdad: “es una gloria para la ciencia proporcionar a la belleza sus principales fundamentos; es una gloria para el arte basar sus más elevadas construcciones en los cimientos de la verdad” (Taine, 2000, p. 15). A pesar de que Taine asume que para comprender la obra de arte es necesario estudiarla en su contexto artístico y cultural, a pesar de que acepta los postulados idealistas y, aunque concede a la obra de arte la facultad de revelar el carácter esencial de las cosas, su sistema resulta excesivamente rígido. De hecho, a la larga, el positivismo tendrá un efecto fuertemente determinista en la interpretación histórico-artística opuesto a la concepción del arte como fuente de satisfacción para una necesidad espiritual del ser humano (Revenga, 2005).

Hemos mencionado que el positivismo decimonónico cultivó la ilusoria idea de que los objetos encierran una verdad (el carácter esencial de las cosas) que el historiador solo tiene que descubrir. Esta idea no se sostiene hoy en día pues entendemos que la tarea del historiador es interpretar los testimonios de un pasado que ya no existe y que es, por tanto, inaprehensible en

su totalidad. En definitiva, los objetos, las obras de arte, no sólo no encierran una verdad, sino que son susceptibles de ser interpretados de maneras diversas. Por otro lado, veremos que el historicismo reaccionó contra la idea del discurso científico basado en una neutralidad cuya existencia no admite.

En cuanto al formalismo, muy pronto encontramos trabajos que orientan los estudios histórico-artísticos hacia el análisis de las formas. Riegl, formado como conservador en el Museo de Artes Decorativas de Viena, centró sus estudios en la búsqueda de continuidades formales (en este caso, de motivos decorativos) y atribuyó a las formas artísticas vida propia con sus ritmos, ciclos y leyes. Otra línea de trabajo de carácter más generalista, pero igualmente centrada en lo formal, sería la de Wölfflin. Sus estudios abordaron el problema de lo clásico y lo anticlásico y analizan las causas de esta transformación estilística que parece repetirse de manera cíclica. Plantea dos posibilidades: la *teoría de la obsolescencia* (búsqueda de hábitos contrarios por cansancio) y la *teoría de la expresión de época*, que vendría a defender que las formas cambian porque cada estilo expresa la sustancia o talante de una determinada época. Su libro *Conceptos fundamentales de la Historia del Arte* (1915) es una síntesis de sus teorías y contradicciones: Wölfflin es un formalista que aspira a no separar el arte de otras manifestaciones de la vida cultural. Precisamente Wölfflin mantendrá un paradójico alineamiento y debate con Burckhard, quien presenta el arte de cada época como manifestación a través de la cual respiran los anhelos y temores de su momento.

Nuestros alumnos son deudores de algunas de estas ideas. Destaca la centralidad del análisis formal en el estudio de la obra de arte y su clasificación dentro del orden o categoría estilística correspondiente, así como la idea de evolución y desarrollo estilístico. Recogen también ideas como la neutralidad del discurso científico y la consideración de que el historiador del arte debe descubrir el significado que encierran los objetos, obviando el carácter interpretativo de la disciplina y abrazando cierto esencialismo. Asumen la belleza como un valor inherente a la obra de arte y aunque aluden a la subjetividad de los gustos, asumen la capacidad del arte y de ciertos ideales para superar barreras culturales. Toman, así mismo como referente seminal de nuestra cultura la antigüedad grecolatina sin considerar la complejidad de las interacciones culturales.

III.1.4. La constitución de la Historia del Arte como disciplina académica

El discurso canónico de la Historia del Arte recoge algunos componentes de discursos pre-modernos como el establecimiento de una jerarquía entre las artes o la exaltación de la figura del artista, pero es en las prácticas y corrientes intelectuales predominantes que recorren el

pensamiento europeo a partir de mediados del siglo XVIII, donde la Historia del Arte recoge los valores que fundamentan su propia razón de ser, su función política y educativa.

Como hemos visto, al esteticismo, al esfuerzo de estudio y catalogación de objetos del pasado, al distanciamiento definitivo de los oficios y de la formación artística que quedan en manos de las academias especializadas y al esfuerzo por la creación de una disciplina científica basada en la objetividad, se añaden otros componentes fundamentales para la conformación de la disciplina: la Historia del Arte privilegia su vínculo con la Historia (con la que comparte su régimen de historicidad) y con la Arqueología (con la que comparte su interés por lo material). De estos ensayos, debates y disciplinas la Historia del Arte académica adoptará los criterios, instrumentos y metodologías que darán forma a un corpus teórico y formas de hacer que contribuirán a su asentamiento disciplinar.

III.1.4.1. La entrada de la Historia del Arte en el ámbito académico

La Historia del Arte como disciplina académica tiene su origen en la Ilustración (Molina, 2016) y se consolidó durante el siglo XIX con su institucionalización en el ámbito universitario. Este afianzamiento entre las disciplinas universitarias se explica en parte, porque abordaba la obra de arte desde una doble perspectiva histórica y estética (Vega, 2016). No obstante, el proceso de institucionalización universitaria no se desarrolló de la misma manera ni con la misma celeridad en nuestro entorno europeo más próximo.

Alemania y Francia experimentaron un crecimiento científico y una institucionalización en el ámbito universitario tempranos. A pesar de las diferencias en los procesos específicos de cada país, ambos desarrollos fueron interactivos y se influyeron mutuamente (Décultot, 2012). En Alemania, ya a finales del siglo XVIII, Johann Dominicus Fiorillo impartió cursos que combinaron arte y pintura, marcando el inicio de la disciplina (Décultot, 2012). Posteriormente, a lo largo del siglo XIX, universidades como Gotinga, Berlín y Viena crearon cátedras especializadas, siendo la de Eitelberger en Viena (1851) la primera formalmente establecida (Cruz, 2019; Lleó, 2006). Este desarrollo estuvo caracterizado por una “progresiva especialización y la conciencia de contribuir a una naciente disciplina” (Cruz, 2019, p. 53). Sin embargo, en Francia la institucionalización fue más tardía y menos programática debido a las rivalidades entre instituciones como la Academia de Bellas Artes, el Colegio de Francia y la Escuela del Louvre (Décultot, 2012). Las cátedras universitarias surgieron hacia finales del siglo XIX, como la de Georges Perrot en La Sorbona (1876), en un contexto marcado por el “horizonte positivista” que compartía con Alemania (Cruz, 2019, p. 54).

En Gran Bretaña, aunque el desarrollo de la Historia del Arte ocurrió aproximadamente al mismo tiempo, su evolución siguió un propio camino. Las cátedras de Bellas Artes establecidas en 1869 en Cambridge, Oxford y Londres se crearon gracias al legado de Felix Slade. Los primeros titulares fueron el arquitecto Matthew Digby Wyatt (1869), el crítico de arte John Ruskin (1870) y el pintor Edward Poynter (1871) respectivamente, lo que da idea del carácter ecléctico con que fueron concebidas y desarrolladas estas cátedras (Cruz, 2019).

España, por su parte, adoptó el modelo francés como referencia e inició bastante pronto el trabajo de recopilación y catalogación para la generación de un corpus patrimonial estatal que generó una abundante literatura preparando el terreno para la futura institucionalización de la Historia del Arte en la academia española (vid [El desarrollo disciplinar de la Historia del Arte en España](#)).

III.2. Instituciones educativas: el museo y la escuela

III.2.1. Génesis y función del museo

Hemos comentado que el concepto de arte pasó por un proceso de resignificación a finales del siglo XVIII como reflejo de un cambio estructural más amplio. No se trata, como explica Shiner (2004), de una simple sustitución de una definición de arte por otra, sino de la transformación “de todo un sistema de conceptos, prácticas e instituciones” (p. 24) entre las que se incluye el museo. La acumulación y exhibición de objetos no era un fenómeno nuevo y responde a diferentes motivaciones (propagandística, científica, educativa, etc.). Contamos con numerosos ejemplos como las colecciones eclesiásticas de reliquias, pinturas, etc.; las pinacotecas de la Monarquía y la nobleza; los gabinetes de las maravillas de la época moderna; etc. Pero la novedad estriba ahora en el carácter “público” y la orientación educativa de los museos y su vinculación a un proyecto político nacionalizador. De este modo, el museo se concibió como espacio para exhibir de forma material y tangible la riqueza nacional e integrado en un amplio proyecto educativo nacionalizador.

Ya en 1747, La Font de Saint Yenne publicó en el *Mercure de France* un texto desde el que reclama un espacio público,

un lugar apropiado para alojar de manera estable las innumerables obras maestras de los más grandes maestros de Europa y de un precio infinito que componen el gabinete de cuadros de su Majestad, hoy amontonados y sepultados en pequeños cuartos mal iluminados y escondidos en la Villa de Versalles, desconocidos o indiferentes a la curiosidad de los extraños por la imposibilidad de verlos (...) donde todas las inmensas y

desconocidas riquezas serían ordenadas en buen estado, mantenidas en las mejores condiciones por un artista inteligente y responsable, asegurando con atención a su perfecta conservación (pp. 36-40).

Lo que pide se parece bastante a nuestra idea de museo de arte: un espacio abierto al público dedicado a la exhibición y conservación de la pintura de figuras destacadas. Pero esto, con algunos matices, no llegará a convertirse en una realidad hasta el año 1792. En relación con la génesis del museo tal y como hoy lo entendemos, debemos tener presente que el proceso de desmantelamiento de las estructuras feudales y de construcción de un nuevo orden político y simbólico laico tuvieron efectos importantes sobre la concepción, la función y el valor del arte. En primer lugar, fue necesario decidir qué hacer con el patrimonio que se había confiscado a las élites en nombre del pueblo, pero muy pronto se abrieron al menos dos vías para la promoción del arte que, aunque con finalidades diferentes, pretenden educar al público: el museo por un lado y los salones y la crítica por otro.

Los museos se concibieron como instituciones educativas públicas estatales encargadas de seleccionar, clasificar, catalogar, conservar y exhibir objetos del pasado que pasan así por un proceso de resignificación, especialización y recepción de valores de un discurso histórico de carácter identitario. En este proceso, los objetos artísticos empiezan a jugar un papel clave. Así lo manifiesta la *Real Orden de 6 de noviembre de 1867* que a propósito de la cesión de objetos para la colección que debía nutrir el Museo Arqueológico cuya construcción había sido recientemente aprobada, dice lo siguiente:

La civilización de un pueblo no ha de buscarse exclusivamente en sus crónicas y anales: si ha [...] producido maravillas del arte que los siglos reverencian, tales manifestaciones, que son las más genuinas y características de la vida interior de la nación, ayudan admirablemente a esclarecer y fijar su historia (Gaceta de Madrid, nº 317, 13 de noviembre de 1867, p. 4).

La misma orden destaca el valor educativo de una serie de objetos (“elementos de útil enseñanza”) que merecen rescatarse del olvido y conservarse “en provecho de los estudiosos” con la finalidad última de “satisfacer en sus más nobles necesidades a un pueblo”. Detrás de estas palabras subyace la convicción de que los objetos, y especialmente esas “maravillas del arte”, son un excelente instrumento para construir la representación de una nación a partir de realidades tangibles. Esto explica la proliferación de grandes museos nacionales por toda Europa (Museo del Louvre, National Gallery, Pinacoteca y Gliptoteca de Munich, Museo del Hermitage, Kunsthistorisches Museum, etc.) pertrechados con obras de arte que se consideraban

representativas de la idea de nación que se quería proyectar. Una idea que, recordemos, desde finales del siglo XVIII queda frecuentemente vinculada al imperialismo (Díaz-Andreu, 2020) lo que explica la presencia de objetos y colecciones procedentes de otros territorios en estos museos. En España se inaugura en 1819 el Museo Real de Pinturas (el Museo del Prado), pero el proceso se acelera a partir de mediados de siglo con la aparición de diversos museos y profesionales encargados de “resignificar los documentos y monumentos en relación con la emergente idea nacional” (Rivière, 2023, p. 218).

Por tanto, la concepción del museo como institución educativa lleva implícito un sesgo que lo hace deudor de un contexto muy concreto que patrimonializa los objetos asignándoles nuevas funciones y valores (Bonet y Négrier, 2019). Los discursos resultantes, muy pegados a ese espíritu patrio de los siglos XVIII y XIX, se han mostrado muy poco permeables a los cambios. Se produce así un triple efecto descontextualizador: en primer lugar, al exhibir las obras en un lugar y unas condiciones para los que no fueron creadas; en segundo lugar, al convertirse en receptoras de valores atribuidos según unas premisas que poco tienen que ver con ellas, y, finalmente, por la pervivencia de discursos institucionales obsoletos y alejados de las necesidades actuales.

Empezamos comentando esa descontextualización que tan desapercibida pasa a nuestros estudiantes, puesto que ninguna de las obras que encontramos en estos museos estaban pensadas para ser exhibidas en sus galerías, sino que fueron creadas para disponerse en lugares concretos y en condiciones que un museo no puede replicar. Este fenómeno no deja de ser un efecto colateral de la construcción, también en el ámbito europeo del siglo XVIII, de la noción de “autonomía del arte” que vendría a apuntalar el valor del objeto artístico independientemente de otras consideraciones contextuales y, cómo no, de la cotidianeidad y la funcionalidad (Zúñiga, 2019). Cuando las obras existen por sí mismas, disfrutar de ellas requiere una actitud nueva: distanciarse de la rutina (García Canclini, 1990) y adoptar una actitud de contemplación silenciosa y reverencial (Shiner, 2004). Este fenómeno de transferencia del culto al objeto sagrado al objeto artístico se insertaría en un proceso más generalizado de sacralización del patrimonio que venía produciéndose desde finales del siglo XVIII (Rivière, 2023). Tanto es así, que para Danto (2012), la experiencia de la contemplación del arte en un museo —al que compara con un templo para alojar “obras de arte entendidas como soportes de sentidos” (p. 214)— sería equivalente a las experiencias religiosas y filosóficas.

Las obras se nos presentan, por tanto, como puro objeto con valor intrínseco, pero sin historia social; se nos muestran identificadas y clasificadas según un modelo uniformador. Esto no solo

supone despojar a los objetos artísticos de la compleja red de usos que los ha ido conformando a lo largo de la historia (Chartier, 1992), sino que crea una paradoja en relación con el papel resignificador y conservacionista de los museos, cuya pretensión de preservar el objeto en su estado original para mantener la ilusión de una esencia inmutable y duradera, termina convirtiéndose en un mecanismo de disolución de su historia (Rivière, 2023). Así, la pretensión de congelar el objeto en el tiempo, lejos de mantener su integridad histórica, puede llevar a la pérdida de la narrativa histórica y cultural que da profundidad y significado a la obra.

Más allá del disfrute estético, que puede experimentarse en un museo, lo que no podemos asumir como cierto es que las obras de arte existan por sí mismas o de manera descontextualizada. Los museos de arte generan discursos acerca del pasado, sobre el arte y su función, sobre su significado e interpretación. Discursos que no son neutros y que responden a demandas contextuales. Para ello, además de la selección de obras y artistas, se sirven de mecanismos como la disposición de las muestras, las narraciones explicitadas o sugeridas, la producción de materiales divulgativos, la organización de actividades, la celebración de conmemoraciones, etc.

Por otro lado, queremos comentar el supuesto papel democratizador de estos museos abiertos al público y la idea de que con este acto de apertura se pone al alcance de todo el mundo el conocimiento y disfrute del arte. García Canclini (1990) sostiene que los museos funcionan como instituciones que validan y consagran expresiones artísticas, métodos de producción y criterios estéticos avalados por una élite cultural. Por otro lado, la realidad que revelan los datos sobre la mayor proporción de visitantes de clase acomodada y educación superior y el propio entramado museístico, desmienten esta finalidad democratizadora:

El carácter intocable de los objetos, el silencio religioso que se impone a los visitantes, el ascetismo puritano del equipamiento, siempre escaso y poco confortable, el rechazo casi sistemático de toda didáctica, la solemnidad grandiosa de la decoración y del decoro (Bourdieu, 1971, p. 74).

Como explica García Canclini (1990), todo ello marca una diferencia entre quienes carecen de formación y aquellos que entienden el ritual y que, sobre todo, tienen mayor capacidad para interpretar el lenguaje. Los museos proponen relatos que no revelan su significado por igual para todo el mundo puesto que su interpretación requiere estar en posesión de recursos económicos y simbólicos para disfrutar y comprender este capital artístico. En caso contrario, es fácil quedarse en una lectura superficial, reduccionista y tópica. La dificultad para acceder a los discursos más elaborados pone en cuestión esa democratización de lo público y plantea

interrogantes sobre la verdadera accesibilidad del conocimiento y el arte para todos. Pero en ambos casos, resulta difícil que lleguemos a sacar conclusiones por nuestra cuenta diferentes a las que propone el discurso institucional.

No obstante, en los últimos años, algunos museos han comenzado a adoptar formatos y discursos más diversos e inclusivos y programas didácticos para diversas edades. Así mismo, están incorporando acciones destinadas a mejorar la accesibilidad y promoviendo la creación de narrativas más actualizadas, alineadas con nuevas preocupaciones sociales y científicas, etc. Ejemplo de esta nueva orientación son los programas de mediación² que, lejos de proponer una visita guiada al uso, se realizan al ritmo del espectador mientras se entabla una conversación al hilo de las obras que llaman su atención. En esta línea de adaptación y accesibilidad encontramos muchos de los programas y talleres³ didácticos que desde hace algunos años museos y espacios expositivos ofrecen a familias con niños de diversas edades, durante cuyo transcurso, el lenguaje, la posibilidad de moverse por el espacio y la de explorar soluciones plásticas, se convierte en una experiencia amable. Otro cambio que está teniendo lugar es la articulación de nuevos discursos en torno a la obra menos expuesta de grandes museos como el Prado, tradicionalmente considerada “de segunda”, como fue el caso de Clara Peeters⁴ o del patrimonio de origen americano. Un paso más decidido lo encontramos en exposiciones que proponen perspectivas críticas desde el feminismo o el decolonialismo, como la exposición Principio Potosí del Museo Reina Sofía, en la que se planteaba una relectura de las relaciones centro-periferia. Un último ejemplo sería el cambio de las cartelas de la National Gallery que ahora incluyen más contexto histórico, fuentes y un planteamiento crítico en el análisis de determinadas escenas que han pasado de verse como eróticas a considerarse violaciones.

III.2.2. La escuela

La escuela no vive de espaldas a la sociedad: no es ajena ni a las finalidades políticas ni a las variables socioculturales que la impregnan. Sin embargo, Gurpegui y Mainer (2002) recuerdan que la escuela, más que encargarse de transmitir los conocimientos que se elaboran fuera de ella, ofrece sus propias respuestas: “es la sociedad quien impone al sistema educativo las

² El Museo Centro Nacional de Arte Reina Sofía tiene un programa de mediación:

<https://www.museoreinasofia.es/educacion/mediacion>

³ La Fundación Canal oferta visitas y talleres para familias con niños:

<https://www.fundacioncanal.com/visitas-y-talleres-para-familias/>

⁴ Exposición dedicada a Clara Peeters en el Museo del Prado:

<https://www.museodelprado.es/actualidad/noticia/el-museo-del-prado-presenta-su-primera-exposicion/e5fd751b-67e8-48db-bb5a-bf8bfdcc1f5>

grandes finalidades y es este quien recrea desde el interior del contexto escolar” (p. 159).

Viñao (2008) subraya esa capacidad de la escuela para mantener su autonomía respecto al contexto social e, incluso, para "escolarizar la sociedad". Por tanto, aunque la relación entre sociedad y escuela es evidente, sobre todo si consideramos que los estudiantes interactúan de manera constante en ambos contextos, lo que se aprende y experimenta en cada uno parece quedar encapsulado, sin que establezcan interconexiones entre ellos, particularmente cuando se producen contradicciones. De este modo, se explicaría, por ejemplo, que estudiantes sensibilizados con la igualdad de género no sean capaces de identificar el sesgo androcéntrico en el discurso histórico-artístico.

Los conocimientos y percepciones que los alumnos de los grados de magisterio tienen sobre los fundamentos de la disciplina, así como sus experiencias con el arte, provienen de su exposición a diversos discursos textuales, orales y visuales presentes en nuestro entorno. Sin embargo, entre estos, los procedentes de la escuela (primaria, secundaria y bachillerato) ocupan un lugar destacado, debido, en gran medida, a la larga trayectoria que cada estudiante recorre dentro de nuestro sistema educativo. De hecho, muchas de las ideas que afloran al inicio del curso sobre la Historia del Arte (acumulación de datos, aprendizaje memorístico, superficialidad) y sobre el arte, así como la ausencia de menciones a perspectivas más abiertas y críticas, ofrecen una radiografía representativa de los sesgos de la enseñanza de la materia que hemos identificado en este marco teórico (vid *Sesgos de la enseñanza de la historia del arte*).

III. 2.2.1. La función de la escuela y del conocimiento escolar

En el escenario de cambio de los siglos XVIII y XIX, el Estado-Nación propone un nuevo escenario de convivencia más abstracto que el terruño, la casa o la familia (López Atxurra, 2007). La escuela se concibe entonces como uno de los pilares para la consolidación de una nueva construcción social y de la identidad nacional, contribuyendo a la legitimación del nuevo orden estatal. En este contexto, la educación fue el medio para difundir esta nueva construcción y para adiestrar a la población en los saberes básicos (como la alfabetización, aprendizaje numérico y del sistema de pesas y medidas, etc.) para desenvolverse en una sociedad institucionalizada y con un orden de convivencia social, burocrática y jurídica (Maynes, 1985).

Se realizaron importantes esfuerzos y se destinaron recursos para la protección y puesta en valor del patrimonio histórico artístico y la promoción de la educación artística y de la lectura. Todo ello desde “una cultura académica protectora de un determinado patrimonio, una herencia artística y una concepción de lo bello y de lo moral y políticamente correcto” (Bonet y Négrier, 2019, p. 40). Al margen del breve paréntesis que autores como del Pozo (2013) identifican en el

proyecto republicano escolar de la nación cívica, esta función, se ha mantenido vigente en nuestro sistema educativo y, todavía hoy, perviven muchos de esos sesgos desfasados, particularmente perceptibles en el tratamiento de la Historia del Arte. Ese bagaje ideológico plantea importantes dificultades para una enseñanza que tenga como finalidad detectar la manipulación sobre el pasado y el presente y educar una conciencia colectiva crítica y proactiva (Prats, 2010). En relación con lo comentado, la escuela presenta dos facetas que queremos destacar: una relativa a su función como espacio de control y otra a su construcción frente a la academia.

Si para Foucault (2003), la escuela es un espacio de control y sanción, para García Canclini (1990) es uno de los mecanismos más eficaces de reproducción de las jerarquías. Bourdieu (1992 [1979]) la considera un medio de consagración de la posición de cada individuo “en la estructura de la distribución del capital cultural” (p. 201). Aunque admite que es posible adquirir capital cultural fuera de ella a través de la práctica social y la imitación de las acciones, Bourdieu (1992) recuerda que es la escuela, con su entorno simbólicamente estructurado, sus agentes y sus tiempos destinados a la función educativa y sus títulos, la que garantizaría la ganancia o capital cultural adquirido sin necesidad de probarlo continuamente. Un capital cultural conformado sobre los valores, las necesidades y la forma de interpretar el mundo de grupos sociales dominantes que se valen de esta sutil forma de violencia simbólica para que el conjunto de la sociedad los asuma. En este sentido, la escuela funcionaría como generadora de representaciones sociales con el propósito de anclarlas. Su eficacia radica en el hecho de que, en la actualidad, todos los españoles pasamos por ella. En ese sentido no tenemos duda que se trata de un espacio de control y de uniformización de los individuos en la sociedad en favor de la cohesión social, más que de un espacio capaz de generar o abanderar transformaciones sociales. Como señala Pérez (2023), la escuela no puede entenderse como una entidad aislada de la sociedad con sus propias lógicas: los fenómenos educativos están determinados por procesos sociales más amplios y no se entienden al margen de nuestras sociedades. De modo que su capacidad transformadora es muy limitada y un exceso de confianza en sus posibilidades como motor de cambio resultaría ingenuo. Retomando el concepto de violencia simbólica desarrollado por Bourdieu, aunque presente en todos los ámbitos de nuestras sociedades, se ejerce de manera especialmente notable desde los sistemas educativos a través de su estructura y su currículo. Este último determina, entre otros aspectos, los contenidos de enseñanza, dejando un margen muy reducido para la toma de decisiones por parte del profesorado, que tiende a reproducir el capital cultural y simbólico dominante. Este es, precisamente, un aspecto

que hemos abordado en el diseño de nuestra programación, como se analizará más adelante (vid *Ciclo 3: Cambio de modelo. Cuestionar y problematizar contenidos*).

En lo que respecta a la relación entre la escuela y la academia, cabe señalar la distancia que diferentes investigadores encuentran entre estos dos ámbitos. Mainer (2022b) sostiene que la escuela no es, como suele presentarse, un lugar donde se recibe y se transfiere didácticamente el conocimiento académico, sino que ofrece un tipo de conocimiento propio mediante elementos de transmisión que le son inherentes. Existiría, por tanto, algo que podríamos llamar “cultura escolar” conformada por

teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (...) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2002, p. 73).

Dentro de esta densa red de componentes intervienen diferentes actores que Escolano (2000) identifica con, al menos, tres formas de entender la escuela: la de los investigadores, la de políticos y gestores y la del profesorado. Estos enfoques representarían respectivamente “la educación propuesta o deseada, la legal o prescrita y la real o enseñada” (Viñao, 2008, p. 25). De la interacción de estos tres grupos nacen los contenidos y discursos que se consideran útiles en los ámbitos académico, profesional y social.

Si bien cabe pensar, vista la naturaleza de la escuela como espacio de control, que los contenidos de la enseñanza vienen impuestos por el poder político, la realidad muestra algunas fisuras. Una de estas fisuras estaría en la capacidad de la escuela para crear sus propios productos culturales e independientes de las producciones académicas y cuyos efectos pueden ser liberadores, pero también problemáticos cuando constatamos que los debates, metodologías y hallazgos más interesantes no la alcanzan. Por su parte, Escolano (2009), minimiza esta distancia bajo el argumento de que el conocimiento escolar se destilaría de las disciplinas de referencia y de sus métodos y conceptos, adaptándose al nivel educativo correspondiente. Así, el manual escolar sería un modelo simplificado de la ciencia y la cultura, y una representación del conocimiento académico. No obstante, en las reflexiones de Escolano subyace la idea de que ambos espacios, escuela y academia, son espejos de la cultura dominante.

Ya sea en un sentido o en otro, es evidente que existe una relación estrecha entre sociedad, poder y educación. Como vimos en el caso de los museos, el alcance democratizador de la escuela es limitado y el capital económico y cultural de las familias determina la capacidad de apropiación cultural, incluyendo el acceso al arte. Diversos estudios señalan que ambas

instituciones educativas estructuran el conocimiento siguiendo principios de control social y cultural, más que de emancipación. No podemos ignorar las contradicciones que persisten en ambas instituciones ni los problemas que algunas de sus prácticas generan en la adquisición de conocimiento y que van desde el hermetismo de los discursos hasta su simplificación. Así pues, estas instituciones, encargadas de conservar y difundir la cultura, son espacios valiosos para lograr la cohesión social y para la construcción de referentes identitarios mediante materias como la Historia o la Historia del Arte. Pero, al mismo tiempo fomentan formas de conciencia dócil que mantienen el *statu quo* social. Conforman, por tanto, un mecanismo de reproducción y control socio-cultural sutil y una forma de violencia simbólica que evita otras formas más evidentes de dominación (Apple, 2008). Esto no significa que debamos suponer que exista un grupo que manipule conscientemente la enseñanza. El problema es más complejo y debemos interpretarlo como una forma de dominio en el sentido que describen Gramsci en sus *Cartas desde la Cárcel* (2023 [1929-1935]) y Raymond Williams (2009 [1977]), según los cuales los poderes hegemónicos dominan nuestra vida cotidiana de manera tan sutil que la satura, haciendo difícil su identificación. Se integra de tal manera en nuestra experiencia social y en nuestra propia consciencia, que llegamos a naturalizar y aceptar las relaciones de dominación y subordinación.

Esto es importante para esta tesis porque el planteamiento de nuestro trabajo se revela contra estas formas de violencia y dominación. Para nosotros, la educación no es un fenómeno neutral sino un acto político en el que el docente se encuentra implicado lo quiera o no (Apple, 2008). Por nuestra parte, preferimos actuar en consecuencia desde nuestra actividad profesional.

III.2.2.2. Factores del ámbito escolar que condicionan el aprendizaje sobre el arte

Además de la escuela como institución, necesitamos entender las formas de conocimiento que genera y la intervención del docente sin perder de vista que todo ello forma parte de un entramado de relaciones más amplio. Mainer (2022a) sostiene que los elementos de transmisión básicos de la escuela son la asignatura (disciplina escolar), el libro de texto y el examen. Todos estos elementos se articulan en torno al currículo y se materializan a través del docente. Para comprender las representaciones de mis estudiantes repasaremos estos cuatro factores para establecer un análisis-marco de carácter general al que volveremos en el diagnóstico (vid *El origen escolar de las representaciones de los estudiantes*) centrándonos de forma específica en cómo han influido sobre nuestro alumnado.

El currículo

Cada currículo concreta las finalidades de la educación para su contexto y momento por lo que su revisión ofrece algunos indicios sobre la función y el valor que se otorga a los estudios histórico-artísticos y su conceptualización. Como señala Apple (2008), los símbolos y recursos culturales que las instituciones educativas eligen y estructuran están estrechamente ligados a las necesidades normativas y conceptuales de las sociedades jerarquizadas. Si bien asumimos de forma generalizada que el currículo regula, orienta o guía la actividad educativa mediante la prescripción de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos, criterios de evaluación, etc., cabe preguntarnos a qué intereses responde su diseño, especialmente en el caso de asignaturas que permanecen ajenas a la mayor parte de los cambios que se han ido sucediendo en las diferentes leyes.

Por otro lado, cabe preguntarse si es posible cumplir con lo que establece el currículo o si, por el contrario, podemos hacer una interpretación flexible, concibiéndolo como un marco de trabajo adaptable a las necesidades identificadas por el docente, a los debates científicos, al avance de los conocimientos en el ámbito disciplinar, etc. Desde un posicionamiento más comprometido, consideramos la importancia de asumir el papel político inherente a la labor docente (Apple, 2008), pero no para sostener las redes de control hegemónico, sino para debilitarlas, promoviendo la formación de conciencias críticas.

En el caso que nos ocupa, los currículos nacidos de las diferentes reformas educativas en España en las últimas décadas han variado en su forma de aproximar el arte al alumnado y en la cantidad de contenidos relativos a este. Aunque sería inexacto negar su presencia, resulta evidente que existen limitaciones significativas que podrían representar una pérdida de oportunidades para aprovechar la Historia del Arte como instrumento educativo (vid *El origen escolar de las representaciones de los estudiantes*). Al buscar la Historia del Arte en los sucesivos currículos de la LOGSE en adelante, observamos que, salvo alguna breve mención al estudio histórico artístico en las materias de ciencias sociales, no existe ninguna mención expresa a la materia en los niveles de primaria y secundaria y que la educación artística se asigna a las asignaturas vinculadas a la práctica creativa. Paradójicamente, sí suele estar presente, al menos como declaración, en la mayor parte de estas normas, especialmente en la Educación Secundaria.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) impulsó un cambio cualitativo en nuestro sistema educativo que afectaba a su estructura (con una nueva configuración de estudios y asignaturas), a las metodologías y a los procesos didácticos. En lo que respecta a sus apreciaciones sobre el arte, la redacción de la ley recoge una visión bastante

avanzada del fenómeno artístico y de su estudio que alude a la semiótica, los estudios culturales o la educación visual, pero que no tiene su reflejo ni en la carga lectiva, ni en la concreción de un espacio específico dedicado a la aproximación al arte desde un enfoque histórico-artístico.

También se aprecia un cambio de orientación en la propia asignatura de Historia del Arte con una ampliación del campo de estudio que trasciende las artes plásticas. La ley recoge que su enseñanza no puede construirse sobre datos y nombres, sino que debe atenderse al contexto social y cultural (mecenasgo, entorno social del artista, etc.) a las interrelaciones entre obra de arte y espectador y a cuestiones relativas a la conservación del patrimonio y las instituciones implicadas. Así mismo, se indica que la materia debe contribuir a la educación de la sensibilidad y de la percepción del hecho artístico. No obstante, persiste la acostumbrada acumulación de contenidos cuya selección sigue siendo cuestionable en tanto que se limita a los momentos histórico-artísticos tradicionalmente considerados más relevantes.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo* (LOE) fue aprobada en 2006 en el primer gobierno de Rodríguez Zapatero. Esta norma intentó armonizar nuestro sistema con el europeo e introdujo, como advierten Gurpegui y Mainer (2013), el “discurso de la eficacia, la calidad, las competencias y la evaluación del sistema: en definitiva, todas las potencialidades que abren las puertas a la mercantilización y privatización del negocio educativo” (p. 17). Ciertamente, la LOE integró en el sistema educativo español esa dialéctica empresarial que, de un modo u otro, diluye las fronteras entre lo educativo y lo productivo, entre lo formativo y las necesidades del mercado de trabajo.

Cabría pensar que, en este contexto, las humanidades y las ciencias sociales sufrirían un revés perdiendo peso y presencia tanto en el currículo básico emanado del Estado como dentro de los desarrollos curriculares autonómicos. Si revisamos con atención el número de horas lectivas reservadas a estas disciplinas los cambios tienen diferente hondura en cada etapa educativa: mientras que en Educación Primaria son más importantes, en Educación Secundaria no parecen tan significativos.

La LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*) aprobada por el gobierno de Mariano Rajoy, modificaba sin derogar la anterior ley, pero introduciendo cambios en su concepción del papel de la educación y una tendencia menos inclusiva y más individualista y diferenciadora. En este sentido, han sido varios los autores, que han denunciado abiertamente la concepción economicista del sistema educativo, su privatización y mercantilización (García, 2010; Díez, 2010; Verger, 2013; Gurpegui y Mainer, 2013).

A esta preocupación, se suman los problemas que presenta la propia configuración de los currículos de la asignatura de Historia del Arte, caracterizados por el enciclopedismo, la concepción reduccionista de la disciplina y la falta de atención a la particularidad de la obra de arte (Cuevas, 1990). Uno de estos problemas es la organización de los contenidos en bloques temáticos lo que *de facto* invita a los docentes a utilizarlos como el elemento estructural de su planificación (Ávila, 2003). Esto conlleva una fragmentación o aislamiento de actividades y contenidos que en la práctica supone la desvinculación entre habilidades y sus aplicaciones prácticas y entre el conocimiento artístico y sus raíces socioculturales (Gómez, Molina y Pagán, 2012). Otros problemas incluyen la imposición de criterios academicistas poco actualizados en organización de los contenidos histórico-artísticos; la tendencia a presentar la Historia del Arte como una sucesión cronológica de obras, o el propósito más enciclopédico que social que subyace en la concepción del currículo (Gómez et al. 2012). Por otro lado, los currículos han puesto más énfasis en los contenidos disciplinares que en su tratamiento didáctico lo que difícilmente estimula la innovación, especialmente en cursos como segundo de bachillerato cuya dinámica queda frecuentemente marcada por la EVAU. En consecuencia, es común que el docente recurra a la clase magistral como el método más garantista para que el alumnado adquiera los conocimientos necesarios para superar la prueba y, en última instancia, para acercar la obra de arte y transmitir su significado (Gómez et al. 2012).

No obstante, en línea con el planteamiento de Apple (2008), quizás el mayor problema que encontramos en el tratamiento que el arte recibe en los diferentes currículos examinados es su contenido ideológico latente. Incluso en el mejor de los escenarios en los que, como en la actual LOMLOE, los modelos de enseñanza memorísticos empiezan a superarse en favor de métodos más próximos a la enseñanza por descubrimiento e investigación, encontramos una tendencia a la despolitización del estudio de la vida social y cultural. Si no alentamos a nuestros estudiantes a investigar los porqués, los mecanismos de mantenimiento y los beneficiarios de un fenómeno histórico artístico dado; si no asumimos que hay que tratar el conflicto y no sólo el consenso, estaremos limitando las posibilidades de ofrecer, por ejemplo, una enseñanza seria de la historia de la mujer y de su quehacer artístico. Es un hecho que, precisamente la enseñanza de la Historia del Arte en el ámbito escolar ha tendido a minimizar la atención sobre los factores económicos y sociales presentes en cualquier fenómeno artístico en favor de una orientación más tecnificada y acorde con la demanda de las economías desarrolladas.

Por último, recordamos que más allá del currículo establecido por la normativa educativa, cabe pensar que hay más factores que pueden obstaculizar (o facilitar) la actualización de contenidos y la introducción de innovaciones didácticas en la impartición de una materia. Goodson (2003),

por ejemplo, señala lo que denomina “currículo prescrito” conformado por todos esos elementos que estructuran el discurso escolar y las prácticas docentes a partir de las distintas programaciones (de aula, de ciclo, de centro), de las guías empleadas por los docentes, de los libros de texto, etc. Apple (2008) profundiza en el tema y cuestiona la estructura de la experiencia escolar formulando preguntas sobre componentes que considera esenciales del “currículo en uso” (p. 72), como los significados de los contenidos y los criterios de selección; los marcos de referencia y organización del conocimiento normativo y conceptual o el papel de los docentes en el filtrado del conocimiento.

Los docentes

El docente es el responsable último de interpretar y aplicar el currículo, es quien implementa la metodología y toma decisiones sobre el tratamiento del contenido. No es descabellado afirmar que uno de los impulsores principales de la calidad de la enseñanza son los docentes quienes, a pesar de desempeñar su trabajo en una institución como la escolar, tienen una amplia capacidad para imponer límites y reglas (Apple, 2008). Pero el mayor problema para adoptar decisiones didácticas surge cuando carece de formación suficiente en la materia que debe impartir. En las últimas décadas, asistimos a una creciente preocupación por la cualificación del profesorado apreciable en el incremento de investigaciones sobre el tema, que pretenden identificar los factores que determinan esa calidad. Diversos estudios —como los de Darling-Hammond (2000), Rivkin, Hanushek y Kain (2005 [1998]), Ronfeldt y Reininger (2012), Montalvo y Gorgels (2013)— apuntan a la formación inicial del profesorado como uno de los factores decisivos para el buen desempeño docente. Es en ese periodo cuando los futuros docentes toman contacto, a veces por primera vez, con los fundamentos disciplinares de las materias que impartirán en el futuro y, sobre todo, con los aspectos didácticos específicos para su enseñanza. De ahí nuestro interés por reflexionar sobre nuestro papel en este proceso tan determinante.

En España, la formación inicial del profesorado ha cambiado considerablemente desde que en 1969 el ministro de educación, José Luis Villar Palasí, iniciase la reforma de los estudios para la formación del profesorado de preescolar y de la Enseñanza General Básica. En el curso 1969/1970 los ICE universitarios (Institutos de Ciencias de la Educación) asumieron la Formación del Profesorado de Grado Medio. Posteriormente, la LOGSE implantó siete títulos de Diplomado en Magisterio adaptados a las nuevas áreas curriculares (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera) y en el año 2006, la LOE finalizó el proceso de adaptación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior iniciado en 2003, equiparando definitivamente la formación de maestros al resto de titulaciones universitarias (Martínez Valle,

2017). Además, en 1971 se instauró un curso de postgrado para la Formación Profesional, Bachillerato y Escuelas Universitarias a través del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Un curso de 300 horas con una parte teórica, para familiarizar a los futuros docentes con la didáctica y con los fundamentos psicopedagógicos y sociológicos de la educación, y otra práctica, destinada a la observación e intervención en el aula. Este curso tuvo inicialmente la consideración de mérito, después se convirtió en requisito alternativo si no se contaba con un mínimo de dos años de experiencia docente y, finalmente, en condición obligatoria para opositar al cuerpo docente de educación secundaria, salvo para maestros y licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía (Gutiérrez, 2011). A pesar de sus casi 40 años de vida, este curso nunca llegó a desarrollarse plenamente y mantuvo cierto carácter provisional conviviendo con otras iniciativas de diversas universidades que trataban de mejorar la calidad de esta formación (FIPS, CCP, TED). Posteriormente, la LOE impulsó reformas que llevó a la implantación de un máster profesionalizante en el curso 2009/2010 (Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas), que pretendía mejorar cualitativa y cuantitativamente las anteriores formaciones y que se convierte en requisito obligatorio para ejercer como docente en centros públicos.

La escasa presencia de la Historia del Arte en los planes de formación de maestros de educación primaria revela que la materia siempre ha sido secundaria. De hecho, la LOGSE la eliminó como asignatura troncal del currículum de la diplomatura de Maestro de Primaria. Es cierto que la materia ha permanecido como optativa en la mayor parte de las universidades y que todos los grados proporcionan alternativas para aproximarse al arte desde algunas didácticas específicas. De este modo, todo el alumnado recibe nociones de música, artes plásticas y literatura, pero planteadas, ante todo, desde una orientación técnica y práctica. La mayor parte de las asignaturas implicadas contienen un tema introductorio teórico, pero que no sirve a la necesidad de comprender los fundamentos del estudio histórico-artístico y de reflexionar sobre sus problemáticas específicas. La decisión adoptada en la LOGSE ponía en cuestión la relevancia de la Historia del Arte en la formación de los futuros maestros de primaria. *A priori*, esto es congruente con el desarrollo curricular de Educación Primaria en el que la Historia del Arte tiene muy poca presencia (vid [El origen escolar de las representaciones de los estudiantes](#)). Sin embargo, la cuestión no es tanto si hay una presencia explícita de la materia en primaria, como si su presencia en los planes de formación del profesorado puede contribuir a la mejora de esa formación y el potencial didáctico que los maestros pueden extraer de su aprendizaje.

En cuanto a la formación del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en el área de Geografía, Historia e Historia del Arte se ha visto afectada por la reforma universitaria de 1996,

que separó estas disciplinas en titulaciones independientes y desconectadas (González, 2002). En este contexto de especialización, la Historia del Arte perdió peso en la formación de la mayoría de los aspirantes a los procesos de oposición del profesorado de educación secundaria. Otra consecuencia de esta reforma fue que la tendencia a priorizar la especialización en la investigación universitaria perjudicó el proceso de formación de un cuerpo de profesores de secundaria a partir de titulados altamente especializados, pero sin ninguna cualificación para el desempeño de la docencia (Asenjo, 2018). Otra consecuencia de esta reforma fue que se priorizó la especialización en la investigación universitaria, generando un cuerpo de profesores de secundaria muy formados en sus disciplinas de origen, pero sin ninguna cualificación para el desempeño de la docencia (Asenjo, 2018). La creación del Máster de Formación del Profesorado fue una respuesta a esta necesidad formativa, pero el problema de fondo (la falta de cualificación de la mayor parte de los docentes de secundaria para abordar la historia del arte desde presupuestos críticos y actualizados) sigue sin resolverse (vid [Los docentes. Formación inicial y procesos de selección](#)). Para Mainer (2018) este máster evidencia, no solo el desinterés por las didácticas específicas, sino la intención de dejar desprovistos de autonomía profesional y de pensamiento crítico a los profesionales de la educación.

Materiales escolares: el libro de texto

En el contexto del nacimiento y desarrollo del Estado liberal y de la educación pública, el libro de texto ha sido uno de los pilares de la configuración, oficialización y continuidad del currículum escolar (Maestro, 2022). En ese sentido, su impacto como artefacto cultural clave en la promoción de ideas y valores lo convierte en un medio privilegiado para conocer las prácticas de aula. Por ello, desde finales de los años 40, diversas instituciones internacionales como la UNESCO o el Consejo de Europa han promovido numerosas iniciativas para abordar su estudio (Vaillo, 2016). En la década de los 90, esta línea de investigación se consolidó con programas especializados, como la Red Internacional de Investigación de libros de texto, creada por la UNESCO en 1992. En 1995, la UNESCO planteó la importancia de revisar la representación la representación de la historia en los manuales escolares con la finalidad de eliminar sesgos y prejuicios nacionalistas.

España también participa de este interés, visible en iniciativas como la del proyecto interuniversitario MANES que sigue activa en la actualidad desde el año 1992. Esto no es extraño si tenemos en cuenta que, según el estudio de Burguera (2006), a comienzos del siglo XXI el 97% del profesorado de ciencias sociales de bachillerato empleaba manuales. Diez años después, un estudio de Martínez, Valls y Pineda (2009), rebaja esta cifra al 81,4%. Por último, una investigación reciente realizada por González-González, Rivero y García (2024) indica que, en la

actualidad, sólo un 10,9% del profesorado no emplea el libro de texto, cifra que aumenta al 14,1% en la enseñanza de Historia del Arte. Como vemos, al margen de las oscilaciones de estas cifras, la presencia del libro de texto sigue siendo muy elevada.

Pero antes de continuar, consideramos oportuno definir qué es un libro de texto. Para Cuesta (1998) el manual escolar es en sí mismo un género literario que cuenta con sus propios códigos y criterios. Representa un depósito de conocimiento condensado —“cosificado” en palabras de Cuesta (1998)— y preparado para un público concreto. El libro de texto transmite un modelo didáctico que se refleja en su narrativa, la organización de tareas, la asignación de funciones a docentes y estudiantes, la interacción entre la información escrita y el contenido visual, la inclusión de resúmenes, esquemas, gráficos, etc. y las omisiones. Escolano (2009) añade que el manual escolar sirve como soporte curricular llegando a suplantar al propio currículo; refleja los valores e ideologías dominantes, y representa una concepción de la enseñanza fundamentada en teorías educativas y modos de comunicación. Por su parte, Fuertes (2021) señala que los libros de texto, además de instrumentos pedagógicos, funcionan como productos de consumo, soportes de conocimientos y fuentes de ideología y de normas culturales.

Como vemos, los tres autores coinciden en destacar el carácter ideológico, normativo y pedagógico de estos productos culturales. Esto es relevante, no solo por su gran difusión, sino porque, a menudo, los libros de texto son la principal fuente académica o científica para el profesorado que no posee una formación histórico-artística suficientemente especializada (Fuertes, 2021). De hecho, muchos de estos materiales parecen estar más pensados para atender a las necesidades del profesorado que a las del alumnado (Díez, 1999). Sus contenidos sintetizados y estructurados, su selección de fuentes y su variada propuesta de actividades, los convierten en materiales versátiles para su uso escolar (Cuesta, 1998). Además, las guías didácticas que los acompañan facilitan tanto la labor de los docentes que pueden llegar a convertirse en simples reproductores de los planteamientos de los libros (Fuertes, 2021). Por último, Cuesta (1998) señala que otra singularidad de estos libros radica en que entre el autor y su público potencial (los estudiantes) intervienen los intereses económicos de las editoriales, el control del Estado y un destinatario adicional, pero decisivo: el docente. En este sentido, Cuesta (1998) afirma que en los manuales “se encuentra *todo* lo que debe enseñar el profesor y *algo* de lo que tiene que aprender el alumno” (p. 107). Por tanto, su éxito depende en gran medida de su capacidad para conectar con el profesorado.

Su temprano éxito en el siglo XIX se explica, entre otros factores, por el crecimiento de un modelo de enseñanza simultánea diferente al tipo de instrucción particular que recibía la élite y

que según el reglamento que regía las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838, estaba dirigida a la “masa general del pueblo” (p.4), permitía “hacer partícipes de una misma lección a todos los discípulos que pueden recibirla y la necesitan” (p. 17) y consistía en

formar secciones o pequeñas divisiones de los niños que con corta diferencia tienen la misma instrucción, y hacerles trabajar en leer, escribir y contar colectivamente en la sección que corresponde, de modo que estudien y aprendan todos los de la sección una misma cosa (p. 17)

Queremos subrayar esto último ya que los sistemas educativos liberales, además de preparar a las personas para desenvolverse en las nuevas sociedades industriales, buscaban la uniformización de una población cuya única experiencia colectiva era la práctica religiosa. La metodología de este nuevo sistema puso en el centro al libro de texto como principal recurso homogeneizador ya que facilitaba la reproducción acumulativa y sintética de “saberes ciertos” y favorecía un aprendizaje memorístico (Maestro, 2022). Díez (1999), insiste en esta idea y señala que los libros de texto de Historia e Historia del Arte fueron concebidos para uniformizar los aprendizajes y para garantizar un mayor control sobre la enseñanza.

No obstante, hubo quienes vieron en los libros de texto algunos inconvenientes. A finales de los años 20 del pasado siglo, Altamira advertía del riesgo de confiar excesivamente en estos materiales al observar que su uso se había convertido en el eje central de la enseñanza. Altamira (2014 [1927]) temía que esta tendencia socavase el papel del maestro, “único factor vivo de la didáctica” (p .8) y responsable último de la calidad de la educación en la escuela. A pesar de su advertencia, el libro de texto se asentó definitivamente en nuestro sistema escolar resistiendo ante el embate de las corrientes de renovación educativa, los cambios de leyes educativas o las transformaciones en los sistemas de transferencia de conocimiento (Cuesta, 1998).

En Europa, tras el fin de la Primera Guerra Mundial, surgió un notable esfuerzo para renovar los manuales escolares de Historia, en el marco de un compromiso por la paz y la cooperación internacional (Osborne, 2016). La Sociedad de Naciones, fundada al concluir el conflicto, observó que muchos manuales de Historia tendían a exaltar la nación propia, fomentaban estereotipos negativos sobre otras naciones o grupos y presentaban relatos distorsionados de los hechos históricos. Todo ello contribuía al desarrollo de formas de nacionalismo extremos o peligrosos que se querían desactivar. Con esta finalidad, la Sociedad de Naciones se propuso promover la reforma de los manuales escolares a través de acciones como la organización de encuentros internacionales entre educadores e historiadores para analizar o mejorar los textos en uso o la creación de guías para la elaboración de manuales que fomentaran la inclusión de múltiples

perspectivas y la promoción de valores de paz y cooperación. Según Osborne (2016), el propósito no era abolir la enseñanza de la historia nacional sino impregnarla de un espíritu internacionalista. Sin embargo, estas propuestas no llegaron a conformar un plan sistemático y la agenda educativa de la Sociedad de Naciones fue vista como un conjunto de improvisaciones sin un plan global para reorientar los sistemas nacionales de educación hacia la paz universal. Los gobiernos respondieron incluyendo algunas propuestas de forma selectiva en sus respectivos planes de estudio de historia, pero ignoraron el enfoque más amplio para proteger sus sistemas educativos de interferencias externas, especialmente en la enseñanza de la historia, vital para la identidad y patriotismo nacional. A pesar de todo, este intento de internacionalizar la enseñanza de la historia abrió un debate que continúa hoy vigente entre las afirmaciones de la historia nacional y global. Además, en el caso de España, estas acciones impulsaron el primer gran esfuerzo renovador de materiales escolares que precedería a otros.

El impulso renovador de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España a partir de la década de los 70, especialmente activo entre grupos de docentes que publicaron nuevos materiales didácticos al amparo de la LOGSE, se vio frenado por la resistencia del propio profesorado. Las reformas impulsadas por la nueva ley no fueron bien acogidas por un cuerpo docente que se sintió excluido del proceso legislativo y poco preparado para afrontar el cambio. En este contexto, el libro de texto se convirtió en la tabla de salvación para un profesorado que encontraba en el manual un formato familiar. Por su parte, las editoriales adaptaron rápidamente sus materiales para ajustarse a los objetivos y directrices de la LOGSE (Castán, Cuesta y Fernández, 1995). Además de cubrir los contenidos oficiales, Cuesta (1998) considera que estos nuevos materiales respondían bien a las inclinaciones progresistas de una parte importante de un profesorado formado en una época de cambios historiográficos y políticos.

A pesar de los intentos de renovación de la enseñanza del pasado, los materiales más críticos y aperturistas (como los elaborados por el Equipo Cronos) fueron escasos y no alcanzaron el impacto de los manuales convencionales. Para Cuesta (1998), incluso “en sus versiones más avanzadas, el libro de texto sigue siendo el exponente de un saber fosilizado y de una determinada manera de aprender” (Cuesta. 1998, p. 116). A menudo, las mejoras incluidas en los nuevos manuales fueron más cosméticas que sustanciales y siguieron dando soporte a concepciones tradicionales de la enseñanza del pasado. Setenta años después de que Altamira advirtiera sobre el uso abusivo del libro de texto, el panorama había cambiado poco. Díez (1999) apuntaba que el 90% del tiempo de la clase giraba en torno al libro de texto. Así pues, persiste la tradición según la cual “el Estado supervisa y autoriza, el profesor, con la ayuda de las

editoriales, elige el texto entre varios aprobados, y los alumnos hacen de consumidores del producto cultural” (Cuesta. 1998, p. 103).

En relación con los discursos, al final de la primera década de los años 2000, Escolano (2009) observó una mejora en el tratamiento de los contenidos de los libros de texto en relación con los principios de igualdad, no discriminación y respeto a las diferencias. Al mismo tiempo observaba la pervivencia de estereotipos ideológicos (eurocentristas, sexistas y nacionalistas) y de sesgos en lo que respecta a cuestiones que afectan a los principios de igualdad, no discriminación y aprecio por la diversidad y derechos humanos en general. Diez años más tarde, el informe de Fernand de Varennnes (2020), Relator Especial de las Naciones Unidas sobre cuestiones de las minorías, sugiere que “debe considerarse la posibilidad de emprender una revisión exhaustiva de los libros de texto escolares para incorporar exposiciones más inclusivas y positivas de la diversidad del país” (pp. 10-11).

A propósito de estereotipos y sesgos, nos detenemos aquí a examinar la pervivencia del androcentrismo y del eurocentrismo en los manuales de Historia e Historia del Arte. A partir de la segunda ola feminista en la década de los 70, los estudios de género incorporaron una nueva categoría de análisis (género) para reflexionar sobre la realidad desde la perspectiva de las desiguales relaciones de poder construidas social e históricamente entre los sexos. Comienza entonces un intenso trabajo de análisis de libros de texto, rápidamente identificados como instrumentos de reproducción de la ideología patriarcal y las prácticas sexistas. Desde el primer momento, estos análisis denunciaron estrategias de ocultación de colectivos, así como de distorsión del pasado, revelando el carácter sexista, clasista y racista de estos materiales educativos. Además, muy pronto se observó que los roles de género presentes en los libros de texto influían negativamente en la identidad de las niñas, al asignarles roles secundarios o estereotipados (Folguera, 1988).

Los sucesivos estudios realizados en España desde entonces reiteran conclusiones similares. Investigaciones como las de Moreno (1986) y Luengo (2003) señalan la escasa representación de la mujer tanto en el discurso histórico como en el lenguaje visual de los libros de texto, un problema que también aparece en estudios más recientes (López-Navajas, 2014; Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2014; Rausell Guillot, 2017). Esta infrarrepresentación sugiere de manera implícita que las mujeres no han realizado contribuciones significativas al desarrollo histórico (Guerra Pérez, 1996). Aunque las mujeres han sido apartadas de diversos ámbitos de la vida política, social y cultural, el problema reside en que los materiales didácticos omiten el análisis de las causas de esta exclusión y la formulación de preguntas que permitan indagar sobre su

papel histórico. Por otro lado, estos textos han contribuido a afianzar modelos de masculinidad y feminidad asignando a cada grupo actividades, actitudes y rasgos, que no solo son estereotipados, sino ahistóricos. A pesar de los cambios de los últimos años, las soluciones implementadas hasta ahora (como la adición de temas sobre mujeres en anexos o secciones especiales) son insuficientes. En este sentido, Vaillo (2016) recuerda que la solución pasa por desentrañar y cuestionar los mecanismos que perpetúan el androcentrismo, abordando los problemas metodológicos, conceptuales y de contenido presentes en la enseñanza del pasado. La finalidad sería enseñar una nueva historia que muestre como se han construido las relaciones de dominación en los espacios sociales, políticos y privados (Morant, Ríos y Valls, 2023).

En relación con el discurso eurocéntrico, Wallerstein (2001) apuntó una serie de condicionantes en la configuración de la perspectiva eurocéntrica de las Ciencias Sociales desde su nacimiento, tales como el universalismo, la superioridad de la civilización occidental, el orientalismo, la imposición de la teoría del progreso y una historiografía centrada en estos principios. En España, el estudio de López-Facal (2010) identificaba una tendencia europeísta en los manuales de Historia a partir de los años 70 del siglo XX que, sin renunciar a los marcos nacionales, buscaba contribuir a la construcción de una idea de Europa articulada en torno a determinados fenómenos culturales homogeneizantes como: “la cultura clásica grecorromana en la antigüedad; el cristianismo y el sistema feudal en la edad media; el renacimiento artístico del quattrocento; el siglo de las luces; la revolución industrial; las revoluciones liberales...” (López-Facal, 2010, p. 6). En esta línea, trabajos como los de Cuesta (1997), Valls (2007a) o Pérez Garzón (2008) también evidencian que la enseñanza de disciplinas histórico-culturales en España sigue promoviendo un discurso eurocéntrico que refuerza identidades colectivas euro-occidentales.

En el ámbito de la Historia del Arte en España, tenemos estudios han analizado la presencia de un discurso eurocéntrico en los libros de texto, revelando cómo influye este sesgo en la percepción cultural del alumnado. Cantonero (2002) observa que la omisión de producciones artísticas de culturas no occidentales en los libros de texto podría alentar un sentimiento de superioridad cultural. Más recientemente, López-Castelló y Parra-Monserrat (2023) destacan cómo, a pesar de los intentos en las décadas de los setenta y ochenta por debilitar ciertas narrativas esencialistas y excluyentes, el eurocentrismo persiste en los manuales. A partir del análisis de las narrativas y de la organización de los contenidos de los textos de Historia del Arte para bachillerato, López-Castelló y Parra-Monserrat (2023), muestran los mecanismos que dan soporte a esta perspectiva eurocéntrica. La propia estructuración de los contenidos plantea una narrativa cronológica que describe el arte como un proceso evolutivo de la civilización occidental, conectando los orígenes en Grecia y Roma con la cultura contemporánea. En este

relato, obras de arte, artistas y estilos parecen emerger de un desarrollo cultural natural e inevitable. Como pasara en los manuales de Historia, aquí también se percibe una dualidad que, por un lado, refuerza la autenticidad de las identidades nacionales y, por otro, construye una identidad europea unificada y excluyente ya que solo ciertos países de Europa occidental (como los Países Bajos, Italia, Alemania, Francia y Gran Bretaña) forman parte del núcleo de esta narrativa (Valls, 1994). Por último, no queremos pasar por alto otro aspecto revelador como es la tendencia a destacar determinadas obras o figuras como representantes universales del arte (López-Castelló y Parra-Monserrat, 2023).

Tampoco ha ayudado a la mejora de los libros de texto de Historia del Arte, las reminiscencias del positivismo decimonónico, la tendencia a fomentar un tipo de aprendizaje memorístico, el carácter eminentemente narrativo-expositivo y descriptivo de los textos, la disposición de los contenidos histórico artísticos como anexos del resto del contenido histórico y su uso auxiliar o anecdótico, la desconexión del fenómeno artístico de los factores contextuales o el empleo de las producciones artísticas más como ilustraciones decorativas, que como fuentes históricas. A propósito de esto último, ya a finales de los 90, Cuesta (1998) apreciaba una mejora en el tratamiento de documentos y fuentes iconográficas en los libros de texto. Sin embargo, el problema está en que la dificultad que puede entrañar su correcta interpretación condiciona su uso por parte del docente. El historiador del arte Peter Burke (2016) advierte de los riesgos que comporta un uso inadecuado de las imágenes y explica que, pesar de su atractivo como testimonios directos, su interpretación puede ser compleja.

La disciplina escolar (la asignatura)

Estudios sobre la enseñanza de la Historia del Arte en España como los de Blanco (1984), Ávila (1998) y Bernabé (2020), apuntan hacia un exceso de control y aislamiento disciplinar por parte de la academia, como responsable del estancamiento de su didáctica. Bernabé (2020) destaca la deuda que la Didáctica de la Historia del Arte mantiene con los ideales educativos de la Ilustración, cuyos principios sentaron las bases de una enseñanza centrada en la transmisión directa del conocimiento.

A esto se suma la debilidad epistemológica que ha caracterizado la trayectoria de la disciplina académica. Entre otros factores, destaca la escasez de estudios historiográficos y la correspondiente reflexión sistemática sobre las prácticas historiográficas, la problematización de fuentes y métodos o la revisión crítica de los relatos. Historiadores del arte como Gombrich y Baxandall han puesto de relieve esta carencia. En trabajos como *Arte e ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica* (1960) y *Modelos de intención. Sobre una explicación*

histórica de los cuadros (1985), ambos autores han coincidido en señalar la escasa producción de teorías explicativas propias dentro del campo disciplinar y su limitada capacidad para profundizar en el análisis de los procesos históricos y culturales que condicionan la producción artística. Ambos plantean la necesidad de superar un modelo disciplinar basado en una narrativa descriptiva y anecdótica para desarrollar enfoques más rigurosos y críticos que permitan una comprensión más profunda de las obras de arte en su contexto histórico y cultural. En esta línea crítica, veremos la emergencia de diversas perspectivas, cuyos enfoques (estructuralista y posestructuralista, feminista, decolonial, etc.) apenas han penetrado en la disciplina escolar (vid *Embates al discurso canónico de la Historia del Arte: nuevas conceptualizaciones y perspectivas*).

En relación con la presencia de la Historia del Arte en nuestro sistema educativo, recordamos que ninguno de los currículos revisados prevé el desarrollo de una asignatura específica de Historia del Arte en las etapas de educación primaria y secundaria, que solo aparece como materia optativa en segundo de bachillerato. No obstante, en realidad, hay espacios dentro de otras disciplinas escolares vinculadas al conocimiento de las ciencias sociales, las humanidades y a la creación plástica o a la interpretación musical en las que el enfoque histórico-artístico podría tener cabida. No obstante, nuestra revisión de los currículos y materiales didácticos revela que el espacio y función reservados a esta materia en las etapas educativas obligatorias responden más a la utilidad atribuida al arte, que al potencial didáctico que se percibe en la Historia del Arte. Aunque los currículos muestran interés en fomentar la sensibilidad estética y el respeto hacia ciertos rasgos culturales (muchos de ellos artísticos), no observamos el mismo interés por aprovechar las posibilidades que abre el estudio del arte para generar discursos controvertidos y críticos que pueden discutirse desde las nuevas perspectivas teórico-prácticas que propone la Historia del Arte.

En cuanto a la asignatura de Historia del Arte de Segundo de Bachillerato (optativa para determinadas ramas), diferentes investigadores insisten en esas ideas de aislamiento y estancamiento que comentábamos al principio, así como en su carácter subsidiario. Si en los 80 Ramírez (1987) hablaba de la marginalidad de la Historia del Arte en nuestro bachillerato, en los 90 Calaf (1996) se refería al “problema recurrente” de la materia utilizada como simple apéndice o ilustración del relato histórico y su enmascaramiento con planteamientos poco atentos al estudio de los hechos culturales. En esta línea, Socías (1996) señala que la Historia del Arte no acaba de encontrar su sitio dentro de los currículos escolares, y Caballero (1993) describía la asignatura como una materia en la que primaba el aspecto enciclopédico y erudito sobre su interés educativo. Más de 20 años después, diversas investigaciones como la de Bernabé (2020) o la de Fuentes y Gil (2019), siguen describiendo una asignatura aislada y desfasada en sus

planteamientos, contenidos y metodologías, lo que indica que no se han transferido a la disciplina escolar los enfoques y avances metodológicos que sí se han ido produciendo en la disciplina académica. La concepción de la disciplina académica como un saber erudito y escasamente permeable a nuevas miradas, a nuevos análisis y aproximaciones hasta hace unas décadas, explica este desfase en los niveles educativos inferiores, para los que no se ha sabido adaptar la materia. Así mismo, en la configuración de la materia convergen factores que ya hemos comentado: Calaf (1996), por ejemplo, alude a la escasez de profesorado de secundaria y bachillerato con formación disciplinar específica en Historia del Arte.

Pero qué se enseña en la escuela cuando se trabaja el objeto artístico. Como hemos ido viendo, la obra de arte está muy presente, por ejemplo, en los materiales didácticos, pero se emplea más como ilustración que como fuente histórica. En cuanto a la asignatura de Historia del Arte de segundo de Bachillerato la enseñanza se centra fundamentalmente, en los aspectos puramente formales de las obras artísticas. En el mejor de los casos, la puesta en valor del objeto artístico como fuente de conocimiento se ha desarrollado, en primer lugar, de la mano de la Didáctica de la Historia y, más recientemente, de la Didáctica del Patrimonio. En ambos casos, ese valor se cimenta sobre su naturaleza histórica, pero siempre con un carácter instrumental. De hecho, la mayor parte de los estudios de didáctica del área (como los realizados por Valls (2007b), tienden a proponer un uso instrumental de la Historia del Arte para el aprendizaje de la Historia, pero se ocupan en menor medida de su potencial para proporcionar la alfabetización visual que requiere desenvolverse en un mudo poblado de imágenes o para fomentar el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico como el análisis, la interpretación, la realización de inferencias, la evaluación de los testimonios o la explicación y argumentación (Trepát, 2011).

Por tanto, es frecuente tratar la obra de arte como elemento que acompaña y describe visualmente el relato histórico (Calavia et al., 2020), como instrumento motivador para la enseñanza de la Historia (Díaz, 2012), como imagen ilustrativa y con capacidad para conectar emocionalmente con el alumnado (Moreno, Vera, Miralles y Trigueros, 2013), etc. Pero es menos habitual concebir la Historia del Arte como una materia con mayor potencial didáctico. A esto se añade una equívoca interpretación que vincula la empatía histórica con lo emocional, que nosotros entendemos, no tanto como una destreza emocional, sino como la habilidad cognitiva para aplicar una forma de conocimiento situado que permite comprender la lógica de los actos en su contexto.

III.3. Otras vías de acceso al arte: espectadores y consumidores

Nuestros estudiantes están expuestos a diversas formas de acceso y consumo de lo que se denomina arte en distintos contextos culturales y comerciales. En este sentido, no podemos obviar que, actualmente, el mercado compite con la escuela como fuente de generación de representaciones sociales. Por tanto, los usos del arte en las industrias culturales y turísticas moldean nuestros gustos y representaciones sobre el arte y la Historia del Arte, reproduciendo y asentando representaciones a escala global. Esto justifica que incluyamos una breve incursión sobre estas otras vías de contacto con los discursos sobre el arte en una tesis centrada en la educación.

III.3.1. “Lo que la cultura *hace*”

Antes de centrarnos en el ámbito del arte, necesitamos considerar el papel de la cultura. Este concepto experimentó una profunda resignificación en el ámbito intelectual alemán a finales del siglo XVIII. Según Koselleck (2012), la noción tradicional de cultura como el conjunto de actividades comunitarias y sus producciones materiales y espirituales, entendida como un fenómeno opuesto a la naturaleza, experimentó una expansión semántica en paralelo a la constitución de los marcos políticos de la modernidad. En este sentido, Gellner (2001 [1988]) propone observar “lo que la cultura hace” (p. 20). Mientras que en las sociedades agrarias proliferaron culturas que no aspiraban a imponerse ni a propagarse, en las últimas décadas del siglo XVIII la concepción de la cultura como cultivo del espíritu y su vínculo con la educación, amplió sus horizontes, acompañando la construcción de nuevos marcos políticos que buscaban establecer una correlación entre fronteras políticas y culturales (Gellner, 2001). Esta resignificación del concepto representa un salto cualitativo desde dos sistemas culturales previos (los de la comunidad religiosa y el reino dinástico) hacia un nuevo artefacto cultural: el nacionalismo. De este modo, la identidad nacional se construye a través de un sistema educativo en el que la cultura juega un papel esencial como muestra tangible de una “comunidad imaginada” (Anderson, 2006 [1993]).

Esto no solo explica el surgimiento del coleccionismo estatal de cultura, sino que también estimuló el desarrollo de un mercado cultural. Casi al mismo tiempo que los museos y las grandes bibliotecas y archivos nacionales, empezaron a proliferar otros espacios culturales independientes del Estado (como las galerías de arte o las salas de conciertos) sentando todo ello las bases para un estilo de vida cultivado (Seiz, 2005). En poco tiempo, el impulso propiciado por el desarrollo de los medios de comunicación (primero la prensa y posteriormente los *mass media* y las tecnologías de la comunicación) favoreció la emergencia de consumidores de una

gran diversidad de artefactos culturales (Koselleck, 2012). Este cambio representa el comienzo la proliferación y diversificación de formas de acceso al arte (salas de exposiciones, ferias, etc.), la celebración de eventos culturales y espectáculos, el incremento y variedad de artefactos culturales (objetos, videojuegos, producciones literarias y audiovisuales en diferentes formatos, creaciones digitales, etc.) o la expansión del turismo cultural.

Este amplio desarrollo, que ha permitido establecer formas de relación con el arte muy diversas, también tiene otras consecuencias. La mercantilización de la cultura ha llevado a fenómenos como el deterioro de espacios y obras, la gentrificación, la aproximación descontextualizada a la obra de arte que se presenta alejada de sus funciones o modos de relación para las que fue concebida o la conexión superficial con la obra y la ilusoria sensación de haber adquirido conocimiento sin que haya mediado un mínimo de relación con la misma. La gran cantidad de reproducciones que pueblan nuestro entorno cotidiano, con un criterio más mercantil que estético, histórico o educativo, generan y expanden iconos cuya finalidad es el consumo y no la reflexión. Según Benjamin la capacidad de reproducción de obras de arte modifica su función original y elimina su historia: “el aquí y ahora de la obra de arte, su existencia única en el lugar donde se encuentra” (p. 42), que serían irreproducibles.

Todos estos productos culturales no serían tanto creaciones y servicios para satisfacer demandas vinculadas a la generación de conocimiento como bienes que garantizarían la reproducción del capital (García Canclini, 1990). Estaría por ver si es posible satisfacer la necesidad social de conocimiento riguroso en un escenario más propicio para el espectáculo que para la reflexión.

III.3.2. Industrias culturales en el siglo XIX

Como pasara con el concepto de cultura, el arte adquirió un nuevo estatus que, emancipado del encargo religioso o cortesano, ahora sirve y da valor a lo público. Al mismo tiempo, a lo largo de los siglos XVIII y XIX se dan en Europa otros factores económicos y sociales (como las revoluciones industriales o la consolidación de la economía capitalista) que favorecieron el desarrollo de un nuevo modelo de producción cultural (Muñoz, 2007). En el ámbito creativo, en el último tercio del siglo XIX, surgen de la mano de los primeros *ismos* una serie de producciones artísticas que se salen del canon del “buen gusto” y del “buen hacer”.

Estas transformaciones creativas tienen su reflejo en la aparición de nuevos procesos de difusión del arte que forman parte del desarrollo de las industrias culturales. Nos referimos a la conformación de un nuevo público y a la aparición de mediadores, que se convierten en agentes necesarios para ayudar a comprender los cambios que se estaban sucediendo en el campo de la

creación artística. Artistas, público y críticos de arte tienen sus puntos de encuentro en las exposiciones independientes y la prensa. Asimismo, se estableció un nuevo sistema de comercialización del arte a través de una red de galeristas y marchantes que se expandió con gran rapidez. Las nuevas formas de consumo del arte, visibles en los cambios en los modos de representación social con la irrupción de la fotografía y la aparición de nuevos espacios de ocio generaron formas de entretenimiento desconocidas, destacando la aparición del cine a finales del siglo XIX, que se convertirá en una de las industrias culturales más importantes del siglo XX. También se desarrollaron diversos medios de reproducción de imágenes y textos, favoreciendo la expansión de una forma de conocimiento indirecto de la obra de arte y el desarrollo de la industria editorial. Todo esto sucede en los centros urbanos en los que se concentró la oferta cultural de las sociedades industriales. Así, lo oficial y público convivió con la iniciativa privada, unas veces compartiendo espacios o modos de difusión del arte, y otras, en espacios diferenciados en los que se ofrecen formas muy diferentes de concebir y disfrutar del arte.

En la medida en que nuestro alumnado se sitúa tanto como público como consumidores de arte y productos vinculados al arte, la construcción de sus representaciones del arte estaría vinculada a tres fenómenos: el modelado del gusto, la conformación del público y la diversificación de espacios y medios para disfrutar del arte.

III.3.2.1. El gusto como signo de estatus y la conformación de un nuevo público

Desde la Ilustración, el modelado del gusto se ha entendido como un acto civilizatorio y ha actuado como un mecanismo de control que facilitaba la adaptación e integración del individuo dentro de la selecta sociedad burguesa (Fajardo, 2014). El gusto trasciende así su dimensión filosófica para convertirse en un asunto ideológico, económico y normalizador de las prácticas socioculturales. De hecho, veremos que la formación del gusto se erige como un eficaz instrumento de difusión de ideas, creación de expectativas y generación de necesidades. Un instrumento tanto más eficaz cuanto mayor sea su alcance. En este sentido, la aparición de un potencial público y consumidor forma parte necesaria para el engranaje del nuevo sistema de las artes que se está configurando entre finales del siglo XVIII y el XIX (Uría, 2003).

El origen de este público está directamente relacionado con la nueva valoración de la cultura, con la instauración del concepto revolucionario de lo público y con el auge de la burguesía capitalista. Antes del siglo XIX el arte estaba mayoritariamente destinado a las élites, pero el crecimiento económico y la expansión de la educación reconfiguró el espectro social de personas interesadas y con posibilidades de acceso al arte, al tiempo que el gusto entra en un doble proceso de atomización y uniformización. A medida que avanzan los siglos XIX y XX, con

el surgimiento del ocio y la consolidación de un mercado cultural, el público que asiste a exposiciones y eventos artísticos o que consume objetos relacionados con el arte, se vuelve más numeroso y diverso.

Por un lado, la acción institucional a través de museos y de proyectos públicos amplió las oportunidades para el encuentro con el arte y la cultura, que se ponía así a disposición de todos los ciudadanos. Por otro lado, la aparición de salones independientes, de la crítica y del coleccionismo burgués son síntomas del ascenso de las clases vinculadas al crecimiento del capital y del surgimiento de una nueva manera de entender las experiencias estética y artística en consonancia con los modos de producción capitalistas y el sentido o valor material y simbólico de los objetos (Petrykowski, Hernández, Prieto y Canónica, 2020). Este nuevo mercado que crece en torno a la demanda de la burguesía aísla la práctica artística de la vida pública y modifica las reglas de selección y consagración de los artistas que, a partir de ese momento no solo ya no dependen del encargo religioso o cortesano, sino que, también, pueden eludir la aprobación de las instancias oficiales.

El ascenso de la burguesía tiene, entre otras, relevantes implicaciones en el uso de los espacios. Al mismo tiempo que se apropia de ese nuevo y revolucionario espacio público contribuyendo al crecimiento de la estatuaría pública para la transmisión de esos valores patrióticos y liberales, construye sus “islas” particulares en las que acumula objetos, entre los que ocupan un lugar destacado la pintura (que debe pasar del muro al lienzo) y la escultura (que debe adaptarse a unas nuevas proporciones). Walter Benjamin (1972 [1939]) describió ese espacio privado burgués como un lugar para mantenerse a resguardo de la realidad y conservar las ilusiones, pero, sobre todo, como “el lugar de refugio del arte” (p. 183). “Refugio”, porque esta novedosa construcción del espacio privado se nutrió de obras de arte. Este es el inicio de una creciente demanda de bienes culturales y de arte que con el paso de los años conducirá a la producción en masa de reproducciones de obras de arte.

Por otro lado, la emergencia de este nuevo público burgués supuso un cambio en las temáticas que no se limitó a las relacionadas con la construcción de una identidad nacional y la conexión con las raíces culturales como puede apreciarse, por ejemplo, en la pintura histórica decimonónica. Hacía falta ofrecer representaciones de temas cotidianos en los que las personas pudiesen reconocerse o con los que conectarse emocionalmente. Además, la expansión del comercio y los viajes, notablemente incrementados por el desarrollo de los medios de transporte, alimentó la curiosidad por otras culturas. Todo esto propicia un proceso de retroalimentación entre demanda y aparición de nuevos géneros y movimientos artísticos.

III.3.3. Desarrollo de las industrias culturales (siglos XX y XXI)

Con el desarrollo de los *mass media*, el mercado multiplicó y diversificó su oferta de productos culturales, guiado por el objetivo de acumular beneficios económicos. Esto impulsó la aparición y crecimiento del número de empresas dedicadas a la creación, producción, exhibición, distribución, difusión y comercialización de bienes y servicios culturales. Entre estos se incluyen textos, música, producciones audiovisuales (cine, radio y televisión), la moda, el diseño, la artesanía, el deporte, la gastronomía, la publicidad, el turismo cultural y numerosas actividades de entretenimiento y ocio. En las últimas décadas, con el avance de la digitalización, han ido apareciendo nuevos productos y actividades como los videojuegos o las plataformas de creación e intercambio de contenidos. Artefactos culturales todos ellos que, convertidos en mercancías, transforman su valor simbólico inicial en valor económico (Quiroz, 2006).

Las industrias culturales, con su capacidad de producción y distribución masiva de artefactos culturales, ejercen un impacto que no podemos obviar en la producción y anclaje de las representaciones sociales del arte. Han apuntalado parte del discurso académico tradicional sobre el arte, pero también lo han reconfigurado según intereses comerciales, simplificándolo o manipulándolo para exagerar o crear nuevos mitos y narrativas. La promoción de una cultura de consumo rápido y desechable transmite mensajes claros, sencillos, atractivos y accesibles, que modelan el gusto de los consumidores. Además, estas industrias influyen en la representación social del arte al seleccionar formas y estilos que se ajustan a sus estrategias de mercado, relegando aquellos considerados menos rentables. Las dinámicas de poder y capital inherentes al mercado cultural limitan así la pluralidad en el ámbito artístico, invisibilizando expresiones alternativas y reduciendo la diversidad de voces y perspectivas en el panorama cultural.

III.3.3.1. La uniformización del gusto como estrategia capitalista y el arte en la vida cotidiana

El proceso descrito de desbordamiento de la academia y de los cauces tradicionales de adquisición de obras de arte en el siglo XIX ha seguido su curso dando lugar a nuevas formas de interacción con el arte que tienden a integrar las obras y acciones artísticas en la vida cotidiana. Este proceso ha invertido sutilmente aquel sentido idealizado de la necesidad artística en términos de trascendencia y que supuestamente respondía a una demanda interna del artista o de la obra, para generar nuevas formas de relación con las producciones artísticas. Sin embargo, este estrechamiento de lazos entre creación artística y vida social está muy ligada a las presiones del mercado. Mientras que en el siglo XIX la política cultural estaba íntimamente ligada a los procesos de producción de la nación, en la actualidad, las producciones culturales en general, y la obra de arte en particular, se insertan cada vez más en redes transnacionales vinculadas a los mercados globales, donde el capital privado juega un papel fundamental. Ciertamente en este

proceso, la creación y difusión del arte y la interacción con el espectador encuentran múltiples alternativas para relacionarse. Esto nos lleva a plantear cuestiones sobre el papel del espectador, la distinción entre alta cultura y cultura popular, la apropiación cultural, la capacidad de control de la transferencia de representaciones o la construcción de iconos culturales.

El papel del espectador en el arte ha sido objeto de diversas interpretaciones y redefiniciones desde la academia, el mercado y la práctica creativa. De ello se derivan tres modelos posibles de interacción con la cultura y el arte: la aproximación del público a una cultura planificada desde arriba; el impulso del consumo cultural a través de las dinámicas del mercado y el fomento de una creación cultural desde abajo, orientada a la participación activa y colectiva.

En el ámbito académico destaca la “teoría institucional del arte” de George Dickie (2005 [1984]). Esta teoría conceptualiza el “mundo del arte” como un fenómeno cultural participado por diversos grupos con sus propios roles. El primero de ellos estaría compuesto por artistas y público cuyas interacciones serían inseparables y que constituirían “el marco mínimo para la creación del arte” (Dickie, 2005, p. 102). Esta teoría sugiere que la participación del espectador en el proceso de creación artística se materializa en la diversidad de maneras en que es posible relacionarnos con la obra. Unos diez años más tarde, Danto (2012) habla de una forma de conocimiento específica para disfrutar del arte, comparando la experiencia artística con las experiencias religiosas y filosóficas y el museo con un templo. Ambos filósofos admiten la posibilidad de aproximarse a la obra de arte de forma intuitiva, no mediada por las enseñanzas que dispensan la escuela o la academia. Pero esto no deja de plantear algunas contradicciones en relación con el espectador inexperto, cuyo entorno no puede brindarle herramientas para evitar la extrañeza o el rechazo que producen muchas obras de arte.

Suele darse por supuesto que la difusión masiva de la cultura para ponerla al alcance de todos propicia una suerte de democratización cultural. Para ello hay dos posibles vías. La primera sería asegurar el libre acceso a la llamada cultura de élite. El problema es que esto no garantiza que la obra de arte abandone su carácter elitista ni que el espectador sepa interpretar y asuma una serie de normas y ritos, un “saber estar ante la obra”. La otra vía de difusión masiva es el mercado. El problema en este caso es que la mercantilización que nos libera de esa ritualidad y rebaja la exigencia de capital simbólico, convierte al público en consumidor. En ambos casos, la interacción del espectador con el arte puede reducirse a la mínima expresión y mantenerlo en un rol pasivo, anulando su capacidad crítica: las instituciones saben qué es valioso y nos lo acercan y el mercado ofrece objetos y experiencias listas para su consumo. No hay en ninguno de los dos casos una invitación a cuestionar o participar en la creación y transformación cultural.

Desde esta perspectiva, las personas, grupos o comunidades son meros espectadores y receptores de la cultura, sin llegar, necesariamente, a ser parte de ella.

El arte contemporáneo ha trasmutado esta relación al invitar al espectador a dar respuestas, ya sea intelectual o física e, incluso, requiriéndole para que se involucre en el propio proceso creativo. De este modo, el espectador deja de entenderse como un simple receptor pasivo de una obra cerrada y pasa a intervenir activamente, ya sea interpretando, manipulando o integrándose físicamente en la obra (Eco, 1992 [1962]). En estos casos, el disfrute de la obra se convierte en un acto de interpretación y ejecución, un planteamiento que se aproxima más a lo que entendemos por democracia cultural que, subvierte el papel tradicional del espectador, invitándolo no solo a estudiar o analizar una realidad determinada, sino a transformarla desde adentro (Rancière, 2008).

En cuanto a la distinción entre alta cultura y cultura popular se vislumbra otro aspecto del sistema de jerarquización de las artes previamente comentado, que, en este caso, vincula las Bellas Artes al conocimiento culto. Respecto a esta distinción, Chartier (1992) advirtió del error que supone establecer una correlación entre estratificación social y diferencia cultural, dando lugar a una falsa dicotomía entre cultura popular y cultura de élite y, en consecuencia, entre “creación y consumo, producción y recepción, pasividad e invención, dependencia y libertad, alienación y conciencia” (p. 38). Esta distinción omite el hecho de que los objetos y prácticas culturales son el resultado de combinaciones o fusiones culturales e intelectuales procedentes de distintos ámbitos que tienden a reunirse y mezclarse, entrelazándose mediante un intercambio multidireccional que se puede producir a través de la apropiación, el reemplazo o la reconfiguración de significado (González, 2018). Reconocer la problemática dicotomía entre lo erudito y lo popular tiene un efecto directo sobre las metodologías y la formulación de preguntas de investigación; aceptar esa férrea distinción implicaría asumir límites a la capacidad de apropiación de un sujeto o un grupo y negar la posibilidad de adoptar actitudes como la desconfianza, la crítica, la duda, la resistencia, etc. ante ideas o formas dadas. No faltan los ejemplos que evidencian la necesidad de que el espectador intervenga intelectualmente, de que “lea” e interprete la obra para completar el ciclo creativo, al menos de manera provisional.

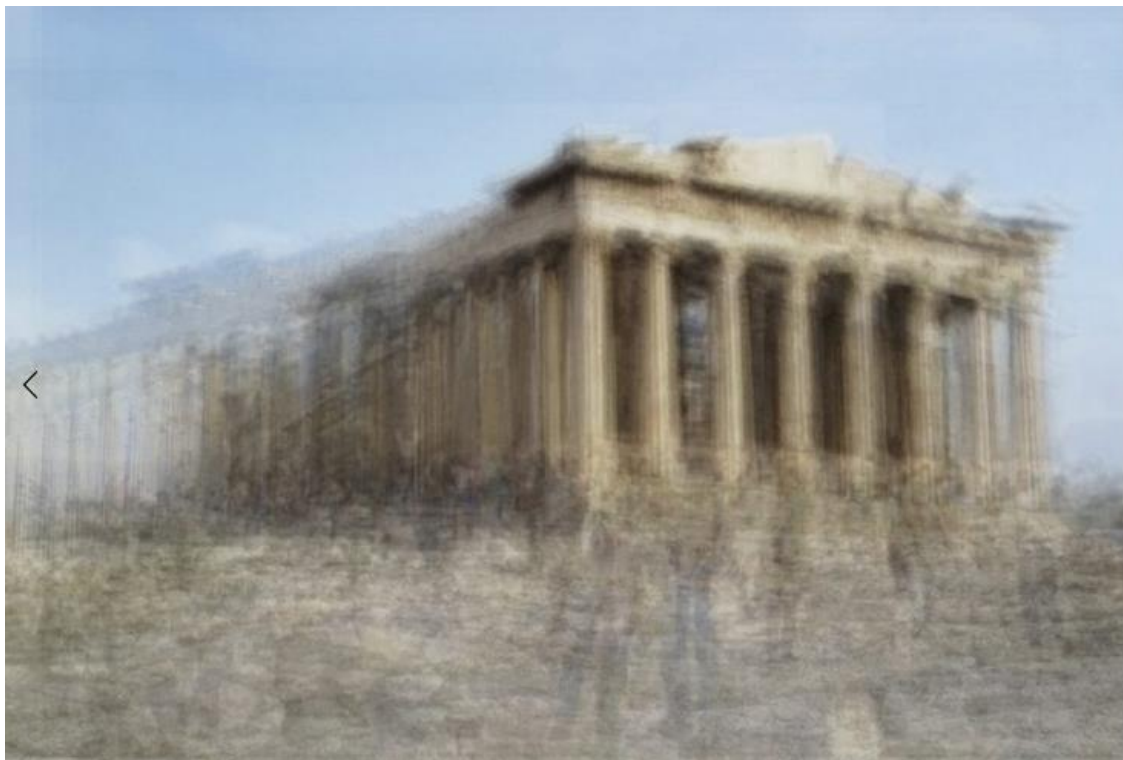
Bourdieu (2002) aborda el fenómeno de la apropiación cultural desde un enfoque diferente haciendo del estudio de la cultura una de las claves para comprender las relaciones y las diferencias sociales. En este sentido, sí considera que el consumo es un espacio en el que se construyen las clases y sus diferencias, pero no solo por la capacidad de unos pocos para acumular propiedades, sino por la forma de utilizarlos transmutándolos en capital simbólico,

operado del mismo modo que se establecen límites y diferencias quienes pueden apropiarse del capital artístico y quienes lo tienen más difícil en los museos (vid *Génesis y función del museo*). A partir de sus análisis sobre la intersección entre lo económico, lo simbólico y la construcción del poder podemos deducir que la clase dominante, no solo establece su supremacía en el ámbito económico, sino que también puede perpetuar dicha dominación ejerciendo un papel hegemónico en el terreno cultural.

Si, por un lado, queda descartada la idea de que los modelos se transfieren desde una supuesta alta cultura hacia las culturas populares (Chartier, 1992) y, por otro, sabemos que no todas las personas disponemos de las mismas oportunidades para apropiarnos del capital cultural, (Bourdieu, 2002) cabe preguntarse dónde se sitúa la capacidad de transferir conocimiento, información y experiencias artísticas y cuál es la profundidad de esa transferencia, especialmente en una época en la que la difusión masiva de iconos y representaciones sobre el arte ha tenido tanto impacto. Para historiadores del arte como Sánchez Rivera (2020), la saturación icónica que caracteriza nuestras sociedades ha generado una tendencia hacia el consumo irreflexivo tanto de arte como de imágenes. Un ejemplo ilustrativo de esta dinámica es el trabajo de la artista visual Corinne Vionnet:

Figura 8

Athina



Nota. De la serie *Photo Opportunities*, por C. Vionnet, 2006. <https://corinnevionnet.com/Photo-Opportunities>

Su trabajo reúne y superpone cientos de fotografías capturadas por turistas que las han compartido a través de Flickr⁵. Estas imágenes muestran conocidos monumentos (Partenón, la Torre de Pisa, el Taj-Majal, la Torre Eiffel, etc.) fotografiados desde el mismo punto de vista. Una colección de iconos que, en la nueva imagen creada por la artista a partir de la superposición de decenas de estas imágenes, emergen como perfiles borrosos, pero inconfundibles.

Lo que nos interesa en este caso, no es tanto la metáfora que nos permitiría conectar la borrosidad de la imagen con la fragilidad de la huella que la obra deja en nosotros, como la paradójica singularidad que aparece de esta confrontación de cientos de puntos de vista que son, sin embargo, tan iguales. No se trata solo de tomar la fotografía para certificar una experiencia, sino de participar de los escenarios que tienen un valor simbólico del que nos hacemos acreedores al apropiarnos de ellos, de asentar y consolidar, al fin, unos valores hegemónicos que aceptamos sin reflexionar sobre ello. Esto es reflejo de la capacidad de las instancias políticas para imponer modelos y anclar símbolos, incluso en un momento como el actual en el que las tecnologías facilitan y diversifican más que nunca las posibilidades de crear y difundir mensajes, imágenes y productos artísticos. Recordemos que entre los mecanismos de objetivación descritos por Jodelet (1989b) estarían la repetición que hace más familiar e icónica, en este caso, una imagen y la simplificación de la realidad compleja que facilita su comprensión y que hace de esos iconos verdaderos representantes o sintetizadores de una determinada cultura (vid [Construcción y fijación de representaciones](#)).

La estratificación del gusto a la que hacía referencia Bourdieu alimentaría a su vez diferentes rangos de creación artística. Para acometer su estudio, han surgido nuevas categorías de análisis, como el *kitsch* o la *mid-cult*, que, paradójicamente, han revelado una tendencia hacia la uniformización de los gustos. En esta compleja interrelación que parece haberse establecido entre atomización y homogeneización, no podemos ignorar el impacto uniformizador que han tenido los medios técnicos de reproducción de mensajes de todo tipo y el masivo desarrollo de las telecomunicaciones. Así, bajo una aparente diversidad, predomina un imaginario caracterizado por la uniformidad estética, que socava nuestra capacidad de discernimiento y nos vende, en definitiva, un “buen gusto” que no es más que un instrumento para incentivar el consumo. En este sentido, compartimos la idea de que la densificación icónica característica de nuestra cultura ha venido acompañada de una trivialización de los discursos, que ha calado profundamente en el público (Rivera, 2019).

⁵ Flickr es un sitio web para almacenar, ordenar, buscar, vender y compartir fotografías o vídeos en línea, a través de Internet. Cuenta con una comunidad de usuarios que comparten fotografías y videos creados por ellos mismos (Wikipedia, “Flicker”, 2024).

El mercado global contemporáneo aparenta ofrecer una amplia diversidad de objetos destinados a satisfacer deseos que estarían, supuestamente, sujetos a gustos personales, pero se trata de un simulacro en el que el deseo dirigido y el impulso estandarizado se satisfacen mediante una oferta de heterogeneidad controlada. Un ejemplo ilustrativo sería la necesidad de provocar pequeños cambios (modas) que continuamente nos obliguen a reacomodar nuestro gusto para generar una nueva necesidad de satisfacerlo. Este fenómeno no es reciente: ya a finales del siglo XX se observaban las primeras evidencias de que el gusto estético constituía un terreno fértil para la globalización del mercado (Fajardo, 2002). Ya en el actual contexto de globalización, el gusto se ha convertido en un instrumento del mercado capitalista que, bajo el espejismo de la elección personal, dirige nuestros deseos y necesidades de consumo. Desde esta perspectiva, el gusto no puede considerarse ni tan personal ni tan subjetivo, pues está sometido a unas reglas de orden social y económico que lo modelan (Aumont, 2001).

En el siglo XXI, el gusto opera desde nuevos presupuestos, contribuyendo a la creación y recreación de representaciones efímeras y cambiantes. Este gusto, sensible a lo impactante, se adapta a las exigencias del mercado, proponiendo nuevas formas de experiencia estética en sintonía con el proceso de consumir, usar y desechar. El placer obtenido así, difiere considerablemente de formas anteriores de placer estético. No encontramos, por ejemplo, ni la permanencia ni la trascendencia del gusto ilustrado que sirvió de base a la construcción de “ciudadanías nacionales”. En nuestra sociedad postindustrial, un mercado estetizado “promueve el desecho como actividad formativa de ciudadanos positivos y enérgicos”. Fajardo (2002) lo describe de la siguiente manera:

Estas sensibilidades se alimentan del caleidoscopio estético que se ofrece en lo contemporáneo: estéticas del ornamento y del ocaso de los afectos; estéticas de los efectos publicitarios con sus objetos trans-estéticos; estéticas del acontecimiento, de *happenings* cotidianos y *performances* de frágil factura; estéticas del simulacro masivo: todos nos convertimos en comunicadores del *show*, podemos ser creadores; estéticas de la desfachatez, con una visión relajada, banal, del trabajo artístico; estéticas de la estandarización y de la repetición, con su fórmula de réplicas de prototipos en serie; estéticas del entusiasmo por la identificación y mismidad con la globalización totalitaria del mercado; estéticas turísticas y de zapping artístico, con la idea de consumir, usar y desechar los productos culturales en el menor tiempo posible; estéticas de la cibercultura, como arte del programador y de la multimedia telemática digital (p. 40).

No deja de sorprendernos la cantidad de producciones culturales que hacen uso del arte, de la imagen artística y de la promesa de una experiencia estética y su éxito. Asistimos con frecuencia a noticias sorprendentes sobre obras de arte que superan cifras récord de venta, eventos culturales que batan récords de visita o libros que se convierten en superventas; comprobamos a diario la masiva presencia de reproducciones de la imagen de obras de arte sobre todo tipo de soportes o la producción de cómics, películas y series, documentales, videojuegos, espectáculos, objetos, etc. que, de un modo u otro, tienen el arte como trasunto (Laviña, 2021).

En este contexto, el esfuerzo por capitalizar la transmisión de cultura supone un reto y requiere, a medida que se diversifican y amplían las posibilidades de acceder a la información, una capacidad de rápida adaptación a la diversidad de formatos y vías vigentes. En este sentido, el modelado del gusto juega un papel fundamental y para ello, pocas cosas son tan efectivas como las emociones que, desafortunadamente, han demostrado tener una gran capacidad inhibidora de la razón crítica (Mainer, 2022a). Quizás esta capacidad emotiva de muchas expresiones artísticas explique, no solo la expansión de lo artístico como objeto de consumo, sino el predominio de la concepción de este elemento emocional como algo inherente al arte mismo y su prevalencia en la representación social del arte. Así, el juicio del gusto y la capacidad para emocionar quedan atrapados en las redes de una fascinación acrítica que anula el ejercicio crítico y proactivo que buscamos en un ciudadano.

III.3.4. Mercantilización del arte y del conocimiento

El reduccionismo, la simplificación, la fragmentación de discursos y obras que afloran a través de los diversos artefactos culturales y medios de comunicación y las nuevas tecnologías están alterando nuestra percepción del arte y de la realidad.

III.3.4.1. *El impacto de la mercantilización del arte*

Horkheimer y Adorno (2018 [1944]) identificaron un vínculo insoluble entre creación artística y capitalismo y la consecuente mercantilización de la obra de arte. En este sentido nos interesa comprender la capacidad de estos productos y servicios (de este arte de masas producido con fines lucrativos) para transmitir y anclar representaciones sociales sobre el arte.

El sistema capitalista debe su éxito a su capacidad para convertir todo en mercancía, lo que implica la apropiación, resignificación y el cambio de valor de cualquier objeto, servicio o sujeto para su transformación en productos comercializables. En el ámbito del arte, esto no solo supone su conversión en mercancías y experiencias cuya finalidad es generar valor económico, sino que tiene efectos sobre la forma en que percibimos y valoramos la obra de arte, el artista, los procesos de creación y nuestro propio papel dentro de ese mundo del arte del que hablaba

Dickie (2005). En este sentido, las industrias culturales han contribuido en gran medida a construir la representación del arte a partir de discursos que hablan de belleza (normativa según las modas), de trascendencia o del valor de la originalidad (hecha la exclusividad), que muestran modelos de superación y éxito (genios), etc.

La especulación mercantil desvía la atención de la obra misma hacia su valor económico y su capacidad para operar como inversión financiera. Si bien esto pone de relieve un aspecto interesante para trabajar en el aula como es su uso como símbolo de estatus, en la vida cotidiana y en los procesos de conformación de representaciones contribuye al ocultamiento de unas obras y artistas y a la sobreexposición de otras obras y firmas que se convierten en auténticas marcas. Marcas que se suministran acompañadas de sus correspondientes mitos y discursos en torno a las cualidades de la obra y del arte, auténticas estrategias comerciales que van quedando prendidas en nuestras retinas y oídos. Además, el sistema tiene la habilidad de hacernos creer que somos nosotros quienes escogemos, pero, sobre todo, nos manipula para que desarrollemos una falsa conciencia de que conocemos nuestro entorno y de que llegamos a nuestras propias conclusiones sobre los fenómenos sociales que nos rodean.

Cabe preguntarse sobre los efectos de la sobreexplotación de ciertas obras. Pensemos, por ejemplo, en la Gioconda y en su imagen reproducida en todo tipo de objetos y prendas; en su conversión en trasunto de *best sellers* que ponen en el centro de la trama al personaje, la obra, la historia del cuadro, etc.; en su explotación con fines publicitarios; en su uso en *memes*, o simplemente, en lo que supone visitar el propio cuadro en el Museo del Louvre.

Figura 9

Visitantes en el Museo del Louvre en la sala en la que se expone la Gioconda



Nota. Fuente: Foto: Pexels. Extraída en: <https://www.elespectador.com>

Ante imágenes como esta, cabe preguntarse a qué clase de experiencia estamos asistiendo. Resulta difícil imaginar que sea posible experimentar placer estético o intelectual, o reflexionar sobre el valor histórico y social del cuadro en este ambiente. Además, el exceso de imágenes parece haber rebajado la capacidad de activar nuestra mirada poniendo en riesgo las posibilidades de conectar con el arte, de generar ideas divergentes y planteamientos plurales a la hora de contemplar y valorar la obra de arte (Fajardo, 2002).

El impulso capitalista, caracterizado por su capacidad para integrar y aprovechar en su favor hasta los discursos más críticos con el sistema, ha sido capaz de agitar las instituciones museísticas en las que apreciamos una tendencia a diluir la presencia de la obra de arte en un espacio lleno de vídeos, recreaciones históricas dramatizadas, tiendas, cafeterías, eventos y celebraciones privadas, etc. (Frey, 2002). Por poner un ejemplo ilustrativo, nos hemos encontrado recientemente⁶ con la noticia de que, en atención a la previsible llegada masiva de turistas olímpicos, el Museo del Louvre ofrecerá una exposición dedicada a la historia de los juegos acompañada de la posibilidad de correr, bailar y practicar yoga en determinadas galerías (Black, 2024). Si bien, han sido numerosas las críticas a la ritualización elitista que tradicionalmente ha caracterizado la visita al museo, la respuesta, cuando procede del interés del mercado, solo busca aprovechar un potencial nicho de mercado y nunca busca ofrecer oportunidades para desarrollar la mirada crítica.

Esta industria cultural basada en la espectacularización del arte y su transformación en “experiencias” (con frecuencia descontextualizadas), ofrece productos atractivos y de fácil consumo, pero a costa de diluir o incluso escamotear la propia obra que, difícilmente, podremos interpretar correctamente. Un caso particularmente dramático es el del patrimonio cultural que ha pasado de la lógica nacionalizadora que le dio sentido en los siglos XVIII y XIX, a lógicas comerciales globales adaptadas “a las nuevas demandas de consumo y a la expansión del turismo” (Rivière, 2022, p. 219), a partir de los años 70 del pasado siglo.

III.3.4.2. La mercantilización del arte como desactivador de la educación

En las sociedades actuales, entretenimiento y cultura forman un tándem de gran potencial didáctico, pero en este terreno el mercado nos lleva ventaja. No cabe duda, de que hace tiempo que ha tomado los museos, pero podríamos pensar que también, ha logrado penetrar con sus fórmulas en la escuela.

⁶ El 1 de mayo de 2024, la periodista Holly Black publicó el artículo *The Louvre Unveils Its Iconic Delacroix After a Stunning Restoration*, en el que da cuenta de algunas de las últimas novedades anunciadas por el Museo del Louvre.

La conversión del arte en producto de consumo imprime el sello de la rentabilidad a la obra rebajando su valor social como instrumento de crítica y de activismo contestatario. Supone una suplantación de las funciones educativas del museo y tiene efectos preocupantes para la educación como la descontextualización y deshistorización de la obra, el enunciado de ideas falsas sobre el arte o, más grave aún, en la desactivación de la capacidad crítica. La rapidez, la superficialidad del contacto y la sobreabundancia pueden distorsionar el conocimiento social y del pasado que requieren otros *tempos* y actitudes. Fajardo (2014) habla de la aparición de una “memoria instantánea” distinta de la memoria histórica que se caracterizaría porque “privilegia el ahora-presente y es heterodoxa, simultánea, múltiple, dispersa, contraria a la memoria grávida, histórica y crítica-analítica” (p. 64). Así, al convertirse en mercancía, en producto estrella del “mercado estetizado”, el arte y su estudio histórico quedan desactivados como promotores de ciudadanía.

Mencionábamos que el crecimiento de producciones relacionadas con el arte plantea algunos problemas educativos. Unos nos resultan familiares —como la necesidad de justificar determinados presentes frente a la de mostrar formas rigurosas de abordar el conocimiento del pasado (Sandoica, 2021)— y otras son más novedosas en la medida en que se vinculan con el actual contexto neoliberal, que ha hecho del acceso a la información una mercancía atractiva que se vende como conocimiento. La espectacularidad o la inmersión en experiencias despiertan poderosas emociones que aportan un atractivo al que resulta difícil sustraerse. En este contexto es fácil confundir los estímulos y tomar por elección lo que es imposición, por rigor lo que es espejismo, por reflexión crítica lo que es pensamiento dirigido o, peor aún, por ejercicio de ciudadanía lo que no es más que un acto de consumo. Señala Fajardo (2002) que, en este mercado global, nos ha sido impuesta la categoría de ciudadanos consumidores. No cabe duda de que esta es una ciudadanía activa, pero no es la ciudadanía que queremos educar, puesto que las habilidades, los valores y actitudes que dan aliento a este modelo dista mucho de nuestra idea de ciudadanía crítica, proactiva, plural y situada (vid [Revisión crítica del modelo de ciudadanía en las políticas educativas españolas](#)). Chartier (1992) deja margen para el optimismo, al considerar que la eficacia aculturante que se atribuye a estas producciones es limitada puesto que su recepción deja necesariamente espacio “al distanciamiento, al desvío, a la reinterpretación” (p. 38). Este es, sin duda, un buen margen para actuar desde la educación. Para entender cómo todas estas instancias conforman las ideas de nuestros alumnos, analizaremos cómo se conforman y fijan las representaciones sociales del arte y de la Historia del Arte (vid [El origen escolar de las representaciones de los estudiantes](#)).

PARTE IV. DE LA Hª DEL ARTE HACIA UNA HISTORIA CULTURAL DEL ARTE

En esta parte adoptamos dos perspectivas que nos llevan del objeto (la obra de arte) al campo de estudio (la Historia del Arte), a lo largo de tres apartados que nos llevan a repasar diferentes aproximaciones al estudio del objeto artístico desde otras disciplinas, los aportes de los giros que se han ido sucediendo a lo largo del siglo XX desde el giro lingüístico, los debates internos, su situación actual y las posibles alternativas de futuro. Como el ámbito de estudio es muy amplio, hemos limitado nuestro repaso a los aportes que han abonado el camino de la Historia del Arte hacia el abandono de los viejos relatos y la construcción de una historia cultural del arte. Nuestro propósito es identificar modelos, procedimientos e instrumentos de deconstrucción de representaciones canónicas centradas en el arte y la historia del arte.

Estas aproximaciones demuestran que el antiguo discurso de la Historia del Arte está superado y que las nuevas perspectivas conectan mejor con los problemas y la concepción del arte actuales. Además, ofrecen herramientas valiosas para la enseñanza y el aprendizaje porque son modelos de deconstrucción de representaciones. Para los docentes, actúan como catalizadores de cambio, aportando ideas que permiten reformular el currículo y las metodologías. En este sentido, respaldan nuestra propuesta de un programa de historia cultural del arte que dialogue con las problemáticas de nuestro presente. A los estudiantes estas perspectivas les aportan procesos, instrumentos y mecanismos que facilitan la deconstrucción y transformación de sus representaciones y son un estímulo para pensar críticamente.

IV.1. Distanciamiento del positivismo: influencia de los estudios culturales y la antropología

Entre finales del siglo XIX y principios del XX empieza a cuestionarse el enfoque positivista que dominaba la investigación histórica. Las críticas más duras procedían del historicismo que rechazaba la existencia de un discurso científico neutro y argumentaba que en las "ciencias del espíritu" el investigador está inevitablemente implicado en su objeto de estudio. Rechazaba, por tanto, la posibilidad de formular verdades objetivas y el supuesto de la imparcialidad de las interpretaciones históricas. El historiador Benedetto Croce, en su *Teoría e historia de la historiografía* (1917 [1955]), expuso que toda historia es historia del presente puesto que el historiador determina, desde su propio presente, las preguntas de investigación y los objetos de estudio. Esta crítica promovió cambios y nuevas formas de afrontar la investigación. En el ámbito de la Historia del Arte el cuestionamiento del positivismo impulsó una reflexión sobre su práctica interpretativa, originalmente presentada bajo una supuesta objetividad que comenzó a cuestionarse en favor de enfoques más autocríticos y transparentes. Otro efecto de este cambio

de rumbo fue el desarrollo de una mayor atención a las mentalidades, estructuras sociales y representaciones culturales, así como a los factores históricos, culturales y sociales que influyen en la creación y recepción de la obra de arte.

Este proceso no sigue un programa ordenado, sino que surge de la iniciativa y aportes de diversos investigadores y grupos de investigación. Con el tiempo apreciamos una tendencia a la expansión interdisciplinaria de las investigaciones histórico-artísticas, que fortalecen sus vínculos con los estudios de enfoque cultural que se desarrollan en los ámbitos de la historia, la antropología y la sociología. La aproximación a la antropología y el interés por el desarrollo de una historiografía preocupada por las “mentalidades” a comienzos del siglo XX marcaron un cambio significativo en la forma de abordar la Historia del Arte. Un cambio que se extenderá a lo largo del siglo XX jalonado por hitos como el desarrollo de la Nueva Historia Cultural europea y de los Cultural Studies norteamericanos en el último tercio del siglo. Todo ello ha favorecido la aparición de análisis más profundos sobre el modo en que se insertan las obras de arte en sistemas culturales y sociales y sobre cómo contribuyen a la formación de identidades y significados culturales.

IV.1.1. El estudio del arte desde la incipiente Historia Cultural

En la trayectoria de la Historia del Arte destaca su temprana reorientación hacia un enfoque más abierto y próximo a los estudios culturales. Aunque el desarrollo de la historia cultural dentro de los estudios históricos no se evidencia con claridad hasta la aparición de la Escuela de los Annales, el esfuerzo por superar el discurso de la historia política y militar convencional a través de la aproximación al estudio de los aspectos culturales comienza antes (Burke, 2007). Surgen cada vez más trabajos centrados en aspectos culturales como la literatura, el arte, la música, las tradiciones, la religión y otros asuntos de la vida cotidiana de las sociedades pasadas y presentes. De momento, estamos ante aproximaciones generalistas centradas en la tradición occidental que, en el caso de las creaciones artísticas, tienden a centrarse en las “grandes obras”, consideradas ilustrativas del espíritu de la época (Burke, 2007).

Un ejemplo temprano fue Jacob Burckhardt quien, desde la crítica al historicismo, elaboró una teoría historiográfica que denominó *Kulturgeschichte* (Historia de la Cultura) y que se materializó en su estudio sobre *La Cultura del Renacimiento en Italia* (1860). Simultáneamente, en Gran Bretaña, John Ruskin y William Morris, interesados por la función social del arte y de las llamadas artes aplicadas, rompían también con los esquemas convencionales de la Historia del Arte poniendo en cuestión los criterios del nuevo sistema de las artes que establecía una línea divisoria entre arte y artesanía (Shiner, 2004). Algo posterior es la obra del holandés Johan Huizinga (1872/1945), *El Otoño de la Edad Media* (1919), en la que destaca el interés por lo

cotidiano. El propósito de trabajos como los de Burckhardt y Huizinga sería captar el espíritu de una época, para lo cual, además de analizar las formas sociales, recurrieron al estudio de las formas artísticas. En el periodo de entreguerras se desarrollaron numerosos trabajos centrados en el estudio histórico de la cultura bajo denominaciones diversas como “historia intelectual”, “historia de las ideologías”, “historia del imaginario”, etc. (Pargas, 2018).

Algunos de estos campos son deudores de la noción de “representaciones colectivas” desarrollada en 1898 por el sociólogo francés Émile Durkheim quien, en su ensayo *Representaciones individuales y representaciones colectivas*, analizaba el vínculo entre cultura y sociedad. Su propósito era entender el papel que juegan las creencias, valores y símbolos compartidos por una sociedad en su desarrollo histórico y en la configuración de su identidad. Debemos entender estas representaciones colectivas como el conjunto de creencias, valores, normas y símbolos que los miembros de una sociedad comparten y aceptan. Se constituyen como construcciones sociales que, una vez establecidas, adquieren una aparente objetividad indiscutida, materializándose en expresiones culturales colectivas como los mitos, las religiones, las creencias, etc. (Araya, 2002). Expresiones que se transmiten generacionalmente y que forman la base de la cohesión social y la solidaridad en una comunidad. Estas ideas tuvieron un mayor desarrollo en la Escuela de los Annales y, a la larga, en el campo de la Historia del Arte.

En 1929, un grupo de historiadores encabezados por Marc Bloch y Lucien Febvre, fundó la revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, en torno a la que se desarrolló una relevante corriente historiográfica de vocación antropológica (Rivière, 2020). Estos historiadores cambiaron radicalmente la manera de hacer historia con una propuesta más amplia e interdisciplinaria, que destacaba el estudio de las estructuras sociales y culturales en períodos extensos para analizar fenómenos históricos de larga duración. Cambiaron así mismo, su concepto de cultura acercándose a la concepción antropológica de cultura como el conjunto de prácticas sociales. Por otro lado, a partir del principio de “atmósfera mental”, procedieron a la reconstrucción de fenómenos como las creencias comunes o las actitudes colectivas (Rivière, 2020).

Desde el punto de vista de la Historia del Arte, la teoría de Durkheim permitía analizar la obra de arte como expresión de las creencias, aspiraciones, preocupaciones y valores de la sociedad en la que se creó. Así, la obra se concibe como reflejo de la cultura y la identidad de una comunidad. Los historiadores de los Annales no tardaron en adoptar esta concepción de la obra de arte como expresión de las mentalidades colectivas y encontraron en ella una valiosa fuente para la comprensión de los valores que prevalecían en las sociedades estudiadas. Pero habrá que esperar hasta 1961 para que Georges Duby hiciera una mención explícita a la historia de las

mentalidades en un artículo de título homónimo. En él, Duby reivindicaba la historia de las mentalidades como un objeto de estudio en sí mismo que enriquecería sustancialmente la historia social. Entre las vías de investigación para abordar esta historia de las mentalidades, el historiador enumera el estudio del lenguaje, el estudio de los mitos y de las creencias y el estudio de la iconografía. Duby concebía la creación artística como una suerte de intercambio entre lo recibido o heredado (el conocimiento práctico y espiritual) y la influencia de los elementos contextuales en los que trabajaba el artista.

Como vemos, de momento, la Historia del Arte juega un papel auxiliar y la obra de arte tiene, ante todo, un valor documental. Algo similar sucede en el ámbito británico con historiadores como Peter Brown que en 1971 publicó *El mundo de la Antigüedad tardía* (2012), un trabajo en el que el relato histórico se vertebra en torno a cuestiones vinculadas al pensamiento, los sistemas de creencias, los rituales o el arte.

A partir de la década de 1970, historiadores como Michel Foucault se interesaron por el estudio de las mentalidades y las formas de pensar en el pasado. Este enfoque historiográfico centró su análisis en las mentalidades colectivas y la cultura popular como una forma de comprender la manera en que las personas percibían y experimentaban el mundo y cómo esto se refleja en las expresiones artísticas y culturales de su época. En todo caso, los estudios culturales no cristalizaron definitivamente hasta la cuarta generación de los Annales que, a partir de finales de los 70, iniciaron una revisión crítica de sus propios antecedentes.

IV.1.2. Aby Warburg: una mirada diferente a la Historia del Arte

Aby Warburg, precursor de los estudios culturales, centró su trabajo en el estudio del arte y los símbolos en su contexto cultural y antropológico. Con una propuesta metodológica interdisciplinar, se propuso sacar las imágenes del pasado de su aislamiento y estatismo para explorar sus componentes psicológicos, sentimentales, productivos y estéticos (Forster, 1976). El resultado de este trabajo es un conjunto de discursos en los que iconografía, literatura, historia y antropología se entrelazan. Cabe señalar que su legado no se limita al campo de la Historia del Arte, sino que alcanza a otros ámbitos de los estudios históricos y culturales.

La interdisciplinariedad del método de Warburg no se agota al considerar la dimensión histórica de los objetos artísticos. Incluye el análisis formal, concretamente, las pervivencias o conexiones estilísticas y, en línea con Cassirer (2003 [1945]), también se estudia su dimensión como "formas simbólicas". En sus estudios sobre las pervivencias de la antigüedad clásica en la civilización europea moderna, Warburg, ensaya estas ideas y examina las imágenes y los símbolos artísticos como reflejos de las mentalidades colectivas de su época. Con este planteamiento, Warburg

desmonta esa imagen idealizada del arte antiguo que construyera Winckelmann, pero, sobre todo, propone una vía para superar el distanciamiento de las humanidades y crear un espacio de convergencia en el que fuese posible tratar la especificidad y la totalidad (Díez, 1998).

En sus estudios, Warburg abordó los aspectos culturales (sociales, políticos, religiosos, científicos, filosóficos, literarios, artísticos) articulándolos como un conjunto de relaciones interdependientes. La dificultad de este planteamiento (común a todos los estudios culturales) está en reconocer la naturaleza conservadora y cambiante de la cultura, en capturar la tensión entre la tendencia a la conservación y la tendencia a la renovación (Díez, 1998). En ese sentido, Cassirer (2003) destacó el esfuerzo de Warburg para establecer un “principio de estructuración” que diera sentido a esa tensión presente en toda cultura.

Así pues, interdisciplinariedad y estructuración se convirtieron en los ejes instrumentales de Warburg para mirar al pasado. Ambos aspectos toman forma en el llamado *Atlas Mnemosine* que daba soporte a un sistema de análisis de las formas artísticas mediante la disposición sinóptica de imágenes de diversas obras de arte sobre paneles. Conformado por cerca de mil fotografías dispuestas sobre paneles, el atlas supuso una reformulación radical de la Historia del Arte y de la imagen.

Figura 10

Instalación del Atlas Mnemosine de Warburg en Haus der Kulturen der Welt, Berlín



Nota. Fuente: © Silke Briel / HKW

Este dispositivo permitía rastrear las pervivencias y mutaciones de temas, ideas e iconografías, eludiendo una concepción del tiempo histórico en clave lineal y evolutiva, demasiado restrictiva para sus propósitos. Según el historiador del arte Georges Didi-Huberman (2009 [2002]), el método y el trabajo de Warburg revelaron que en las imágenes coexisten varias dimensiones

temporales: “en Warburg, la anacronía de las supervivencias fue entonces una alternativa capital (...) a la linealidad del tiempo histórico y a la noción continuista de tradición” (parr 33). Para Warburg la imagen tendría una suerte de naturaleza trashumante que permitiría reactivar tiempos pasados a través de representaciones simbólicas. Esto es congruente con el propósito de su trabajo ya que la finalidad no era captar la permanencia de elaboraciones formales a través de símbolos, sino comprender lo que estos contienen, el *pathos* que envuelve a las imágenes. Desde esta perspectiva, el símbolo estaría conformado por unas formas y emociones que transitarían desde el pasado hacia diferentes presentes posteriores (Serna, 2013).

Otro legado importante de Warburg es la biblioteca del Warburg Institute de Londres, que ha desempeñado un papel esencial para la cultura europea. Ordine (2013) destacó la disposición de esta biblioteca comparándola con la estructura de un libro, de modo que la ubicación de cada ejemplar y la organización temática seguirían una lógica coherente con una visión unitaria del conocimiento y sus interconexiones. Una estructura que, de un modo u otro, recuerda el criterio de configuración del Atlas Mnemosine y en virtud del cual, la búsqueda de un libro se convierte en el hallazgo de otros que abordan temas afines.

El legado intelectual y metodológico de Warburg se nos presenta de forma singular dado el carácter disperso y poco estructurado de sus escritos. Son sus proyectos (la biblioteca y el Instituto Warburg) y el círculo de intelectuales que congregó (Fritz Saxl, Gertrude Bing, Ernst Cassirer, Erwin Panofsky, Karl Reinhardt, entre otros) quienes dieron forma a sus ideas y las transmitieron. La continuidad del *Atlas Mnemosine* (proyecto que Saxl y Bing prosiguieron tras la muerte de Warburg); la permanencia de la institución dedicada a la investigación interdisciplinaria de la cultura visual; la compilación y contextualización de sus textos por parte de Gombrich; el desarrollo del método iconológico llevado a cabo por Panofsky y la *Kulturphilosophie* de Cassirer son buenos ejemplos de ello. Además, el trabajo de Warburg influyó en la definición de nuevos conceptos y ámbitos de investigación que acogieron diferentes departamentos universitarios que adoptaron formas de docencia e investigación más abiertas frente a la rigidez de los límites que se había establecido en el proceso de conformación de los campos disciplinares (Lopezosa, 2018).

Destaca, por su relevancia para la Historia del Arte, el trabajo de Erwin Panofsky centrado en el análisis iconológico que permite interpretar los significados culturales y simbólicos de la obra de arte en relación con su contexto histórico y social. Sirva de ejemplo del propósito y el alcance de la iconología el trabajo *Arquitectura gótica y pensamiento escolástico* (2007 [1951]), en el que Panofsky explora la semejanza que habría entre las estructuras de las formas arquitectónicas y

del discurso erudito medieval. Poco después, identificaba en otro estudio la homología entre las concepciones estéticas y científicas de Galileo (*Galileo as a critic of the arts*) (1954).

IV.1.3. Aportes desde la antropología y la etnología

Los estudios antropológicos han influido notablemente en muchas de las nuevas aproximaciones al estudio del arte. Sin embargo, hubo que esperar a que la antropología superase la influencia del evolucionismo y de la mentalidad civilizatoria presente en las disciplinas sociales contemporáneas y en las prácticas artísticas en las primeras décadas del siglo XX. En el caso de los estudios antropológicos, nacidos al amparo del colonialismo, estas ideas dieron lugar a interpretaciones etnocéntricas que dificultaban la interpretación rigurosa de las producciones artísticas. Desde esta perspectiva se concibió la noción de “arte primitivo” que incluía tanto las producciones prehistóricas halladas en occidente como las de pueblos contemporáneos descubiertos por los europeos a partir del siglo XV. Se agrupaban así, civilizaciones o culturas y periodos muy extensos que poco o nada tienen que ver entre sí, lo que provocó en Europa un doble efecto de idealización e infravaloración de culturas lejanas en el espacio y en el tiempo (Ramírez, 2009).

Aunque bajo esta noción de “arte primitivo” se esconde un marcado sesgo eurocéntrico que diversos artistas e investigadores criticaron, la conclusión más extendida fue la de que estas formas primitivas debían constituir la pervivencia de una fase temprana de la cultura humana (Sacchetti, 2009). En *La mentalidad primitiva* (1922), el etnólogo francés Lévy-Bruhl cuestiona las tesis evolucionistas de la época, reinterpretando bajo una nueva perspectiva las observaciones de diversos trabajos de campo que “demostraban” la supuesta incapacidad para el pensamiento abstracto y el razonamiento de las llamadas “sociedades inferiores”. Con su replanteamiento de la forma de abordar este tipo de estudios, Lévy-Bruhl evidenció que esas “mentalidades primitivas” no podían considerarse manifestaciones poco desarrolladas (infantiles o patológicas) de la “mentalidad racional”, sino que debían entenderse como un modo de pensar diferente. Esta tesis representó un avance significativo para la valoración y contextualización de las producciones culturales de otros pueblos.

Burke (2006) señala que una de las claves del impacto de la antropología en la historiografía y la historiografía del arte estaría en la ampliación del concepto de cultura y, sin duda, las ideas de Lévy-Bruhl abonaron el terreno para llevar a reconsiderar la importancia del contexto cultural en el análisis de las obras de arte. Por ejemplo, el interés de historiadores del arte coetáneos como Schlosser por relacionar el arte con la vida cotidiana y las expresiones culturales podría entenderse como un esfuerzo análogo por comprender la mentalidad y las concepciones del

mundo que subyacían en la creación artística de cada época. Ciertamente sustraerse al sesgo y la simplificación etnocéntricos no era tarea fácil, especialmente cuando se trataba de analizar producciones culturales lejanas. Pero en términos generales, las ideas de Lévy-Bruhl tuvieron más influencia en la revisión de interpretaciones y teorías sobre algunos momentos del arte occidental, como el medieval, que pasaron de interpretarse como fases de retroceso a verse como resultado de una forma de pensar diferente y más intuitiva. El mismo Schlosser es un ejemplo de este cambio apreciable en su trabajo *El arte de la Edad Media* publicado en 1923. Así mismo, influyeron en la comprensión de trabajos previos (como los de Worringer o Carl Einstein) y dejaron huella en obras posteriores (como los de Panofsky) que desarrollaron las teorías sobre la percepción estética y la comprensión del arte que introdujeron aspectos más emocionales y subjetivos de la apreciación artística.

A partir de los años 40, la influencia de la antropología se aprecia en la mayoría de los giros culturales. Este sería el caso de Clifford Geertz en relación con los estudios culturales, de Levi-Strauss y Alfred Gell respecto al giro lingüístico y los estudios semiológicos, de las antropólogas Lea Vergine, Aihwa Ong en los estudios de género, junto con Jessica Winegar, que se ocupa además de la cultura visual, o de James Clifford para la crítica poscolonial. No son los únicos referentes ni, necesariamente los más destacados, pero esta escueta relación puede darnos una idea de la amplitud de campos que han abonado los estudios antropológicos que han tenido, a su vez, un particular impacto en la Historia del Arte.

Una de las principales consecuencias de esta interacción para el estudio del arte es el desplazamiento de la cualidad estética de los objetos artísticos a un segundo plano, privilegiando el estudio de su naturaleza simbólica y de su función y significado en su marco cultural (Freitag, 2012). Esta forma de entender el arte como parte del sistema cultural de una sociedad implica reconocer un vínculo entre las producciones artísticas y los modelos de organización social, económica y política, tal y como hacen los estudios iconológicos.

Por otro lado, la producción artística no sólo tiene interés por su capacidad para absorber y reflejar el sistema de significados que organiza y da sentido a las experiencias colectivas, sino también por su papel activo en la configuración de dichos significados. Bajo esta perspectiva, se abre un amplio campo de estudio para la Historia del Arte que atiende al modo en que se relacionan las obras, personas e instituciones implicadas en el fenómeno artístico desde su concepción y creación hasta su recepción y difusión. Todo ello invita a estudiar aspectos como la red de relaciones entre artistas, obras de arte y entorno; el impacto de los procesos de cambio social sobre las producciones artísticas y la aparición de nuevas interpretaciones y temáticas, o

la interacción e involucración de creadores y espectadores en las prácticas artísticas (Sacchetti, 2009). Un par de ejemplos ilustrativos sobre el interés en la recepción del arte y la relación entre el arte y las comunidades que lo producen y consumen serían los trabajos de Michael Baxandall, que explora cómo el arte renacentista reflejaba y moldeaba las prácticas y valores sociales de la época, o el de Carol Duncan, que estudió la influencia de las estructuras de poder y género en la producción y recepción del arte.

La antropología y la etnología han contribuido a asentar en los estudios histórico-artísticos una conceptualización del arte como manifestación cultural arraigada en contextos sociales, simbólicos y políticos específicos. Además, han aportado metodologías (como las técnicas etnográficas para estudiar el arte en su contexto), han propiciado nuevos enfoques (como el análisis del arraigo de las creaciones artísticas en las tradiciones, creencias, valores y estructuras sociales de una comunidad) y enriquecido los de temas de estudio (como la percepción y valoración de las obras) redimensionando y ampliando el campo de análisis de la obra de arte.

IV.1.4. Enfoque sociohistórico

La producción y recepción de obras artísticas constituye un campo de estudio de la Historia del Arte que ha sido abordado desde enfoques sociohistóricos. Ya hemos visto que la concepción de la expresión artística como lenguaje colectivo tiene cierta trayectoria y que la perspectiva culturalista de historiadores del arte como Warburg se interesaba también por conectar el arte con el entramado de relaciones sociales que generaba a su alrededor. Con el tiempo, la perspectiva social aplicada al estudio del arte ahondará en esta línea, partiendo desde una concepción del arte como “producto social”. Esto tiene una primera implicación desde el punto de vista de la deconstrucción del discurso tradicional, porque es contraria a la concepción de la obra de arte como resultado de la acción de un genio creador que actúa libre de toda atadura y la inserta en el entramado de la realidad social e histórica.

Lo que conocemos como historia social del arte abarca una diversidad de métodos que pueden ser complementarios, pero, también, contrapuestos y que han funcionado como catalizadores de las corrientes filosóficas e historiográficas que se han ido sucediendo desde finales del siglo XIX hasta nuestros días: desde la tradición marxista hasta los estudios más recientes de las imágenes o los inspirados por otras perspectivas, como la teoría feminista. Heinrich (2010) destaca tres aproximaciones de estudio de la relación entre arte y sociedad consecutivas en el tiempo: arte y sociedad, arte *en* la sociedad y arte *como* sociedad.

En esta primera etapa (arte y sociedad) se integrarían historiadores del arte como Arnold Hauser o Pierre Francastel, cuyos trabajos, críticos con la estética tradicional y la tendencia a la

idealización del arte, parten de la convicción de que el arte debe analizarse como un elemento integrado en la sociedad y no aislado. Bajo la influencia del determinismo marxista, Hauser intentó demostrar la existencia de una correspondencia exacta entre las formas artísticas (plásticas y literarias) y las estructuras sociopolíticas. Pero con el tiempo terminó reconociendo que su sistema de relaciones era matizable. No obstante, esta rectificación, no invalida la idea de que el arte es, a la vez, producto y creador de estructuras mentales, pero al mismo tiempo, evidenciaba que en los estudios histórico-artísticos no cabía la presunción de la existencia de leyes generales inmutables (Plazaola, 2015).

Para Francastel la Historia del Arte debe reconstruir los sistemas figurativos propios de un contexto a través del análisis de las creaciones artísticas para mejorar la comprensión de dicho contexto. La Historia del Arte no debía limitarse pues, al análisis de las obras, sino que debía confrontarlas con su tiempo. Francastel (1998 [1970]) consideraba el arte como un medio de conformación de estructuras cognitivas propias y diferente de otras formas de conocimiento y creación, de modo que “existe un pensamiento plástico tanto como existe un pensamiento matemático o político o económico” (p. 95). Esto significaría que los artistas, además de expresar los valores de su época, son creadores de valores. No se trata, como en el caso de Hauser, de mostrar el arte como efecto o consecuencia, sino como un fenómeno que expresa y modela realidades y formas de ver el mundo.

La segunda generación surge a partir de los años 40 en el seno de la Historia del Arte de tradición más empírica desarrollada en Italia y, sobre todo, Gran Bretaña, donde a partir de los años 60, se toma conciencia de estar desarrollando una Nueva Historia del Arte. Sus esfuerzos por ubicar el arte *en* la sociedad sirvieron para la adopción de metodologías procedentes de la historia social para la investigación empírica del pasado (Bugnone et al., 2020), así como para la introducción en los estudios histórico-artísticos de nuevos temas de investigación relacionados con el proceso de creación entre los que se incluían el mecenazgo, las relaciones entre artistas y clientes, los géneros del arte, las instituciones artísticas, la crítica de arte, etc.

Un representante de este grupo sería Timothy James Clark, que, en una entrevista concedida al Museo Reina Sofía en 2012, afirmó que la Nueva Historia del Arte nació porque la vieja explicación de la creación artística, que entendía la actividad del artista como un acto interno, no satisfacía a una generación de historiadores del arte que entendían que la actividad artística no existe en sí misma, sino como actividad humana y social que puede adoptar diversas formas. Clark concibe a los artistas como personas que comparten códigos y valores con su mundo y al arte como un hecho histórico más. Propone una historia del arte integrada en un conjunto de

estudios históricos para ofrecer múltiples puntos de vista de un determinado momento histórico y aboga por el distanciamiento de la academia de los modelos museísticos regidos por el mercado (Clark, 2012).

Otros historiadores del arte, como Meyer Schapiro y Ernst Gombrich, contribuyeron a la proliferación de los estudios microsociales centrados en temas relacionados con la recepción de la obra de arte. En su influyente *La historia del arte* publicada en 1950, Gombrich (1997) exploró tímidamente la influencia de las ideas, creencias y valores compartidos por las sociedades de diferentes épocas en la creación y apreciación del arte. Pero será más adelante, en *Los usos de las imágenes* (1999), donde encontremos una aproximación más clara a la historia cultural y a la perspectiva de la sociología del arte, incluyendo la intención expresada por el propio autor “de desarrollar el programa de Burckhardt, y de poner a prueba su aplicabilidad frente a la diversidad de demandas que encontramos en la historia del arte” (Gombrich, 2003, p. 11).

Los investigadores de la tercera generación (procedentes en su mayoría del ámbito de la sociología) se distancian de la perspectiva histórica y analizan el arte como una actividad con características propias. No sabríamos decir si la sociología del arte es un espacio teórico definido o una problemática, pero si podemos constatar que, junto con la Antropología y la Historia Cultural, el enfoque sociohistórico ha propiciado métodos y perspectivas que se distancian del discurso canónico de la Historia del Arte abriendo debates y posibilidades de estudio que afectan a la recepción de la obra del arte y al espectador, a los sistemas de comercialización y los procesos de transformación del valor de la obra de arte en un valor de mercado, etc. Bajo esta denominación han proliferado un número importante de estudios microsociales e iniciativas para abordar el análisis de un momento histórico desde diversos puntos de vista.

La concepción del arte como producto social posibilita elucidaciones más amplias de la obra de arte al confrontarla con su tiempo, al hacerla parte activa como conformadora de estructuras mentales, además de reveladora de realidades colectivas y visiones del mundo. Estas concepciones son contrarias a la noción del genio y, si bien pueden incorporar aspectos idealizados del arte y la cultura como medios de emancipación, nunca se pierde de vista el complejo entramado que alumbra a la obra de arte. En virtud de todo ello, este enfoque aporta una interesante reflexión en torno al valor testimonial de la imagen para hacer de ella un instrumento de impacto en la “imaginación histórica”.

No obstante, creemos que la principal idea que debemos recoger aquí es que la obra de arte no es, como se trata en el ámbito escolar, un mero producto de la sociedad. El arte no es solo un

reflejo de la sociedad que la produce, es además un elemento con capacidad de configurar realidades sociales: muestra la realidad y a su vez la conforma.

IV.1.5. Giro cultural y estudios culturales

De la misma manera que el historiador no puede sustraerse a su presente al interpretar el pasado (Croce, 1955), o que el arte muestra y conforma la realidad de forma simultánea, nuestra existencia como parte de cualquier realidad que deseamos conocer moldea nuestras percepciones y representaciones de ella. Tomar conciencia de esta circunstancia tiene importantes implicaciones para los estudios sociales y para el investigador, que debe identificar su propia participación en el mundo y considerar la posible distorsión que su presencia y modo de pensar pueden causar, para abstraer esta influencia de sus conclusiones.

En esta lógica se fundamenta la noción de "giro" y su capacidad para iluminar nuevo conocimiento. Los giros no son teorías o movimientos intelectuales al uso: provocan cambios, transformaciones o desplazamientos en la forma de investigar, que generan lo que podríamos considerar un salto epistemológico (Bachmann-Medick, 2016). A partir del giro lingüístico en la filosofía, acontecido en los años 30 del siglo pasado, han surgido hasta nuestros días diversos giros en las ciencias sociales. El propio giro lingüístico y el giro cultural son, probablemente, los que más han impulsado los estudios del pasado. En el caso de la Historia del Arte, al impacto de estos giros se suman otros como el llamado giro hacia la imagen. De todos ellos nos ocuparemos a continuación.

IV.1.5.1. Giro lingüístico y giro cultural

El trabajo de Wittgenstein, desarrollado en los años 30 dentro del ámbito de la filosofía del lenguaje, tuvo importantes repercusiones en todos los campos del saber, especialmente, en el giro lingüístico (*linguistic turn*) adoptado por la historiografía. El término, popularizado por Richard Rorty en 1968, da cuenta de un profundo cambio sobre la consideración del lenguaje como fuente de conocimiento (Rivière, 2020). A partir del trabajo de Wittgenstein se entendió que nuestro conocimiento del mundo (pasado y presente) está mediatizado por el lenguaje que determina, incluso, nuestras posibilidades de pensamiento. Es decir, que el lenguaje determina cómo se comprende el mundo y es, en sí, una forma de acción en este. Esto supone que el lenguaje no sólo denota, sino que es generador de nuevas experiencias, promotor de prácticas y transformador de realidades (Martínez Valle, 2014).

En los años siguientes, las disciplinas sociales abordaron un debate abierto a colación de este giro que dio lugar a diferentes tendencias historiográficas. La principal cuestión era resolver el modo en que el lenguaje, reducido hasta entonces a una función denotativa, iba a redefinir su

función significativa y la manera en que esto afectaría a los fundamentos epistemológicos de la historiografía. La conversión del lenguaje en mediador necesario para que se dé el conocimiento y la idea de que este construye el mundo según sus propias reglas de significación, ponía en cuestión la premisa de que la investigación histórica racional conduce a un conocimiento auténtico del pasado. Las consecuencias más inmediatas serían la aparición de una acusada tendencia al relativismo en el campo de la historiografía y la aceptación del carácter generativo del lenguaje con lo que esto implicaba en el momento de abordar el estudio de los fenómenos sociales y culturales: la negación de la posibilidad de alcanzar a comprender el mundo.

Este giro lingüístico es el precursor de otros giros o reorientaciones teóricas significativas. El giro cultural surge de la necesidad de adoptar nuevos enfoques de análisis para atender los fenómenos derivados de las relaciones entre el nuevo capitalismo de la segunda mitad del siglo XX y la producción y recepción de la cultura (Jameson, 1998). Este nuevo giro no se limita a atender a la relación entre los cambios sociales y políticos y los cambios culturales, sino que propicia, además, la aparición de nuevas perspectivas y campos de investigación, así como de metodologías, en virtud de las cuales, el propio objeto de estudio se convierte en categoría de análisis, “en herramienta y medio del propio conocimiento” (Bachmann-Medick, 2016, p. 16).

En el caso del giro cultural, el objeto de estudio (cualquier expresión cultural) dejaría de ser “el objeto” de estudio para convertirse en medio o instrumento para analizar los fenómenos culturales. Esta operación ha ampliado las formas de imaginar y narrar el pasado, dando lugar a un campo de investigación sobre la cultura muy dinámico, en cuyo seno se producirán, como veremos, diversos giros.

IV.1.5.2. La Nueva Historia Cultural

En una entrevista concedida a Mariano Schuster en julio de 2023, Peter Burke describía sucintamente la evolución de la Historia Cultural que, en su opinión, comenzó como una historia de la «alta cultura» y cuya novedad estribaría en la pretensión de conectar la historia de diversas manifestaciones culturales con la historia en general. Con la irrupción del enfoque sociohistórico a mediados del siglo XX, el interés de los historiadores se desliza hacia la cultura popular ampliando así su campo de conocimiento. Es decir, el concepto de cultura se ensancha para acoger “no sólo arte, sino la cultura material; no sólo lo escrito, sino lo oral; no sólo el drama, sino el ritual; no sólo la filosofía, sino las mentalidades de la gente común” (Burke, 2000 [1997], p. 244). El proceso de cambio continuó y en la década de los 80 emerge una nueva perspectiva que fija la mirada en los estudios antropológicos. Este último paso del proceso, esta Nueva Historia Cultural, es lo que nos proponemos abordar a continuación.

Más allá de los avances que hemos visto hacia el desarrollo de unos estudios culturales, habrá que esperar hasta las últimas generaciones de la Escuela de los Annales para que esta línea de trabajo se consolide. La tercera generación (1970/1989), con historiadores como Jacques Le Goff y Pierre Nora, inició la transición hacia una historia abiertamente interesada en estudiar la cultura y propició un salto cualitativo para el giro crítico de la cuarta generación abanderada por Roger Chartier. Bajo una fuerte influencia de los giros lingüístico y cultural diferentes historiadores plantean una profunda crítica a la Historia de las mentalidades cultivada por historiadores de la propia escuela y se proponen superar el modelo causal de la historia social que venía practicándose y evitar su determinismo (Rivière, 2020).

En este escenario diversos historiadores adoptan nuevos objetos de estudio, métodos y conceptos procedentes de otras disciplinas y ensayan procedimientos de análisis alternativos. En esta búsqueda de alternativas parece que la creciente atención al lenguaje abrió la puerta a nuevas formas de análisis centradas en las estructuras discursivas. En este sentido, Rivière (2020) destaca la influencia de la antropología simbólica y, en particular, de Clifford Geertz y su concepción de la cultura “como sistema interrelacionado de signos que son semióticamente interpretables” (p. 17).

Estos planteamientos, críticos con las formas clásicas de entender y hacer historia, dieron lugar a nuevas maneras de escribir sobre el pasado. Según Chartier, el historiador, al igual que el etnólogo, debe buscar las representaciones del pasado sin caer en anacronismos o presentismos, considerando su capacidad de interferir en las interpretaciones del pasado desde sus propias circunstancias. Chartier emprendió un estudio crítico de la llamada Historia de las Mentalidades y la construcción de un nuevo objeto histórico: la mentalidad colectiva y las representaciones que esta genera. Para aproximarse a esta mentalidad colectiva y sus representaciones fue necesario recurrir a métodos y preguntas que, hasta entonces, eran ajenas a los estudios históricos. En *El mundo como representación*, Chartier (1992) presenta la historia cultural como medio para desentrañar las maneras en que los individuos se apropian de los pensamientos colectivos y propone la representación como principio para guiar su análisis. El propio Chartier (1992) explica así la importancia de este instrumento: “no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio” (p. 49).

En el año 1989, a propósito de la celebración del Congreso *French History: Texts and Culture*, en el que se homenajeó a Chartier, se publicó el que sería el texto fundacional de la Nueva Historia Cultural: la introducción de las actas escrita por Lynn Hunt. En este texto, la historiadora propone

unas claves que daban coherencia a unos estudios caracterizados por su dispersión, destacando las que, en opinión de Chartier (2007) son las tres características fundamentales de esta nueva historia: una particular atención a los usos del lenguaje; un marcado carácter aperturista e interdisciplinar, y el cuestionamiento de los modelos anteriores y el juicio crítico sobre sus propias prácticas.

Hunt (1989) señala una aproximación de los estudios culturales a la antropología y a los recientes desarrollos de la lingüística que, a su vez, comparten una preocupación central para los historiadores de la cultura: el uso del lenguaje como metáfora y como llave para integrar el estudio de representaciones o procesos simbólicos. Así, lenguajes, representaciones y prácticas se convierten en instrumentos para interpretar las conexiones entre el mundo social y las formas simbólicas y para analizar las representaciones que construimos de lo que nos rodea (Chartier, 2007).

La historiadora señala aquí un punto de encuentro entre la Nueva Historia Cultural y la Historia del Arte, que admite el arte como objeto de estudio histórico y plantea preguntas similares: “¿Qué hace un cuadro y cómo lo hace? ¿Cuál es la relación entre el cuadro y el mundo que pretende representar?”⁷ (p. 17). Los estudios culturales ya venían enfatizando la importancia de las representaciones culturales en todas sus formas, incluido el arte, pero a partir de ahora se dará un nuevo impulso al estudio del arte, y más específicamente de la imagen artística, prestando mayor atención a cómo refleja y produce significados en relación con cuestiones culturales y sociales más amplias, como las relaciones de poder o la construcción de identidades.

La segunda característica se refiere al carácter aperturista e interdisciplinar que dio lugar a un proceso de desintegración de los límites disciplinares. Esta apertura de las fronteras disciplinares y la integración de conceptos que estaban en boga en aquel momento, pero que se habían mantenido ajenos a la Historia (lenguaje, representación, significado, cultura) favorece el hallazgo de lo que Chartier (2007) presentó como nuevos “modelos de inteligibilidad”. Por su parte, Burke (2010) define la Historia Cultural como una historia polifónica, aludiendo a la pluralidad de intereses y modelos que se adscriben a esta corriente: antropología histórica, microhistoria, historia de las emociones, etc. Este fenómeno de desbordamiento y convergencia disciplinar está en sintonía con lo que estaba sucediendo en otros campos de conocimiento. En el caso de la Historia, Hunt (1989) rebate las críticas de quienes, apegados a viejos modelos, acusan de falta de cohesión e incoherencia las tentativas de los nuevos estudios que son, *de facto*, un cuestionamiento de los métodos y objetivos de la Historia tradicional. En este sentido,

⁷ Traducción propia.

la tercera clave estaría en el juicio crítico, tanto de las prácticas del pasado como de las propias (Chartier, 2007). Los historiadores de esta nueva generación son, afirma Hunt (1989), “más conscientes de que sus problemas de investigación y métodos narrativos y analíticos tienen implicaciones”⁸ (p. 20).

A partir de lo dicho podemos entender mejor los vínculos entre la Historia del Arte y los estudios culturales. Ese fenómeno de desbordamiento disciplinar que acabamos de describir también llegó a una Historia del Arte, demasiado ensimismada en el análisis formal y estilístico de las obras de arte y en un conjunto de producciones artísticas limitado. Pero el impulso insuflado por esta nueva generación de historiadores fue decisivo para propiciar un mayor aperturismo e interdisciplinariedad en los estudios histórico-artísticos. En este sentido, podemos decir que los estudios culturales han ampliado el alcance de la Historia del Arte y que han contribuido a la reconsideración de las obras de arte como productos culturales complejos, cuyo significado va más allá de la estética e integra factores sociales, políticos, económicos y culturales.

La amplitud de perspectivas que aporta esta nueva historia supone un acicate para plantear nuevas preguntas e investigaciones a propósito de la interacción de las obras, los creadores, los clientes, el público, las instituciones, etc. implicadas en el fenómeno artístico. Por otro lado, el hecho de que los estudios culturales se alimenten de objetos artísticos y de otros fenómenos relacionados con el arte como el coleccionismo erudito y anticuario, la literatura profesional y de vidas de artistas, las guías turísticas o fenómenos como el *Grand Tour*, etc., generó un espacio para el encuentro, el contraste y el intercambio de ideas, métodos de investigación, etc. A su vez, esta ampliación de perspectivas supondrá un respaldo a la inclusión de voces marginadas o ignoradas en los relatos tradicionales del arte, así como a la revisión de las narrativas impuestas desde la oficialidad, la dominación, etc. Por último, es importante señalar que los estudios culturales han proporcionado herramientas y modelos analíticos para comprender la obra de arte en relación con su contexto cultural.

Dos ejemplos ilustrativos de todo lo dicho son los trabajos de Michael Baxandall y de Svetlana Alpers. Mientras Baxandall analiza las pinturas renacentistas en relación con la cultura social y económica de la época, Alpers elabora una teoría basada en la representación de los lenguajes culturales para cuyo estudio establece un sistema de conocimiento propio. De este modo, consigue integrar en sus investigaciones sobre el arte holandés del siglo XVII diferentes campos

⁸ Traducción propia.

culturales que van desde la propia pintura y otras manifestaciones artísticas como la poesía, hasta la religión y la ciencia a los que se añaden aspectos sociales y semióticos de la cultura.

IV.1.5.3. El giro hacia la imagen y la cultura visual

Bajo la influencia del giro lingüístico, la Nueva Historia Cultural abrió el camino para integrar modelos de análisis de las estructuras discursivas, lo que alentó un nuevo tipo de investigaciones centradas en la imagen. Estos estudios abarcan desde obras de arte tradicionales hasta imágenes de medios de comunicación, publicidad y otros ámbitos. La proliferación de imágenes en nuestras sociedades se tradujo, desde mediados de los años 90, en un incremento significativo de estudios sobre la imagen, marcando el inicio de un nuevo giro que ha recibido diversas denominaciones: "giro hacia la imagen", "giro icónico", "giro visual" y "giro pictórico", entre otros. La imagen pasó a ser el medio por excelencia para analizar la realidad social y cultural, debido a su creciente presencia. Este giro visual ha permitido el desarrollo de un *corpus* teórico variado y extenso dedicado a la explicación, interpretación y crítica de las imágenes.

La historiadora del arte Mieke Bal (1946) reconoce la cultura visual como un campo de estudio independiente cuya génesis tiene una doble procedencia (los estudios culturales y la Historia del Arte) que en este caso comparten el interés por los objetos visuales. No obstante, Bal (2004) precisa que para entender el campo de estudio de la cultura visual debemos tener presente que no es la visualidad de los objetos sino "los actos de visión" hacia esos objetos, lo que define este nuevo campo de estudio: "es en la facultad para realizar actos de visión, y no en la materialidad del objeto contemplado, donde se decide si un artefacto puede ser considerado desde la perspectiva de los estudios de cultura visual (pp. 17-18).

Estos "actos de visión" que menciona Bal ponen de manifiesto el impacto del giro lingüístico en este giro visual y, especialmente, su vínculo con la obra del filósofo británico John L. Austin *How to Do Things with Words* (2016 [1962]) (*Cómo hacer cosas con palabras*) que introduce el concepto de "actos de habla". Ambos conceptos (actos de habla y actos de visión) enfatizan la capacidad de la comunicación verbal y visual respectivamente, para realizar acciones y transformar realidades. Mientras Austin se centra en cómo las palabras pueden ser actos que modifican el mundo, Bal extiende esta idea al campo visual, mostrando que las imágenes y su interpretación también son actos que pueden construir realidades. Ambos, palabras e imágenes, tienen pues, un carácter performativo y provocan respuestas en oyentes y espectadores.

Aunque más adelante hablaremos de los estudios visuales, queremos hacer aquí un apunte sobre algunos precedentes de este giro visual y sus implicaciones para los estudios culturales. Uno de estos precedentes más destacados dentro del ámbito anglosajón fue la serie televisiva

Ways of Seeing (Modos de ver) escrita y presentada por John Berger y emitida por la BBC en 1972. En ella se analiza la influencia de las estructuras sociales y culturales en nuestra interpretación de las imágenes y cómo afectan los medios visuales a nuestra comprensión del mundo. Con este trabajo, John Berger se propuso cambiar tanto la manera de mirar el arte del pasado como la de mirar los medios de comunicación del presente, desafiando la tradición crítica y la forma en que el arte se convierte en mercancía en la sociedad capitalista. Para este crítico de arte, el problema central radica en la falta de reflexión sobre nuestra habilidad para ver e interpretar las imágenes y en la dificultad para desprendernos del concepto de arte establecido por el discurso tradicional.

También en el ámbito anglosajón, destaca el historiador del arte William John Thomas Mitchell que en 1992 publicó *The Pictorial Turn*, donde advertía el paso de la tradicional “cultura de palabras” a una nueva forma de “cultura de imágenes” diferente a la importante cultura de imágenes existente en las sociedades premodernas no alfabetizadas. Dos años más tarde, en *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual* (1994), Mitchell ya habla abiertamente de ese giro pictórico haciéndose eco de las conclusiones elaboradas en el informe publicado en 1988 bajo el título de *Las Humanidades en América*, en el que se proclamaba que “nuestra cultura común parece ser cada vez más producto de lo que vemos que de lo que leemos” (en Mitchell, 2009, p. 9). En esta misma obra, Mitchell propone una historia de las imágenes que atendiese a los aspectos sociales de lo visual, incluyendo la cotidianeidad de la mirada. Por otro lado, participó en un intenso debate con colegas europeos, **destacando su intercambio con** el alemán Gottfried Boehm con quien mantuvo una intensa correspondencia. Coincidiendo con la publicación de *The Pictorial Turn*, Boehm publicó su ensayo *Was ist ein Bild? (¿Qué es una imagen?)* (2006 [1994]), en el que introdujo el concepto de “giro icónico” para referirse a un cambio en el pensamiento hacia la imagen. Así, mientras Mitchell ubicaba su “giro pictórico” en el ámbito del giro cultural, Boehm hablaba de un giro en el pensamiento visual. Estas ideas tendrían sus correspondientes desarrollos en el ámbito anglosajón (como los *Visual Studies*, *Visual Cultural Studies* o *Visual Culture*) y en el contexto alemán (en la llamada Ciencia de la Imagen) (vid [Los estudios visuales](#)).

Años más tarde, Peter Burke y Georges Didi-Huberman son dos buenos exponentes del desarrollo heterogéneo de este tipo de estudios sobre la circulación de las imágenes y su influencia en la construcción de significados culturales.

Peter Burke: la imagen como documento para la Historia

En una entrevista concedida a Claudia Möller en 1996, Burke afirma que llegó a la historia cultural porque “no quería hacer historia política”, sino alinearse en la estela de la historia social de Raymond Williams. De hecho, su *Cultura y Sociedad en el Renacimiento* (1972) constituye, en palabras del propio Burke, un homenaje a Williams. Así que en el caso de Burke, de la convergencia de su formación como historiador y sus intereses por la iconografía y la sociología, resulta una historia cultural en la que el arte, concebido como un fenómeno social capaz de dar forma a las cosmovisiones colectivas, se convierte en un instrumento para el estudio del pasado.

En el año 2001 publica *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. El mismo título deja claro que el libro gira en torno al valor de la imagen como documento para el estudio de la Historia. En la introducción el autor insiste en que su propósito principal es demostrar que las imágenes son documentos históricos importantes que están a la altura de otras fuentes como los documentos escritos. La imagen se presenta aquí como documento vivo, dinámico, interpretable y útil. No obstante, Burke dedica espacio para tratar los riesgos de hacer un uso inadecuado de las imágenes. En primer lugar, porque no existen, en su opinión, las miradas inocentes y, en segundo lugar, porque es fácil malinterpretar su contenido. La cuestión está en no olvidar que las imágenes han sido producidas con un objetivo particular y en aprender a utilizar este tipo de fuente.

El libro incluye un repaso de investigaciones que, desde Burkhardt, han recurrido a la imagen como documento histórico. Una tendencia que crecido en el campo de los estudios culturales por varias razones. La primera y más obvia es que la ampliación de los campos de investigación de los historiadores no habría fructificado si hubiesen limitado sus análisis a las fuentes documentales tradicionales. Además, afirma que las evidencias visuales adecuadamente utilizadas proporcionan información relativa a cuestiones tan diversas como las actitudes mentales o los aspectos emocionales que no pueden traducirse a la palabra escrita: “Las imágenes son testigos mudos y resulta difícil traducir a palabras el testimonio que nos ofrecen” (Burke, 2016, p.13). En este sentido, Burke recoge la tesis de Haskell (1994) sobre la capacidad de la imagen para despertar la imaginación histórica.

Otro aspecto interesante de este trabajo es la inclusión de enfoques más novedosos como el derivado del debate feminista o de los estudios sobre la recepción de las producciones audiovisuales, que Burke considera algo así como una “antropología histórica de las imágenes” que consistiría en “reconstruir las normas o convenciones, conscientes o inconscientes, que

rigen la percepción y la interpretación de las imágenes en el seno de una determinada cultura” (Burke, 2016, p. 168)

Georges Didi-Huberman: pensar con imágenes

En su ensayo *Ante la imagen* (2010 [1990]), Didi-Huberman parte de la premisa de que la Historia del Arte debe superar la tradicional dependencia entre imagen y representación. Concluye que su finalidad es facilitar la lectura de las imágenes y que la labor del historiador del arte consiste en “mirar lo que queda (visible) convocando lo que ha desaparecido; en resumen, escrutando las huellas visuales de esta desaparición (2010, pp. 69). Por tanto, para Didi-Huberman, el arte y las imágenes son objetos para comprender la sociedad, la memoria y los significados culturales en el pasado y el presente.

Firme partidario del trabajo de Warburg, de quien se considera heredero, Didi-Huberman (2023) critica algunos desarrollos de sus seguidores, como la iconología de Panofsky, y pone de relieve la continuidad de un proyecto transdisciplinar que habría culminado con su propia propuesta de hacer una “iconología política”. La historia del arte que practica Didi-Huberman abandona la antigua tradición evolucionista y teleológica y pierde su carácter causal y estático. Para desmontar el relato tradicional y superar el problema que implica la construcción de la historicidad concibe una alternativa: el “montaje”. Un instrumento de análisis que, según sus palabras, “escapa de las teleologías, hace visibles las supervivencias, los anacronismos, los encuentros de temporalidades contradictorias que afectan a cada objeto, cada acontecimiento, cada persona, cada gesto” (Didi-Huberman, 2013, párrafo 4). Este sistema aleja al historiador de la tentación de narrar una historia, una renuncia que pone de manifiesto la complejidad de la naturaleza temporal de la historia.

En una entrevista concedida a Romero (2007), Didi-Huberman se alinea también con Benjamin, a quien atribuye la idea de que el cometido de la Historia del Arte no sería tanto contar la historia de las imágenes como acceder a lo que estas revelan de la visión humana:

una verdadera historia del arte no debe contar la historia de las imágenes, sino acceder al inconsciente de la vista, de la visión, algo que no puede lograrse a través del relato o la crónica, sino por medio del montaje interpretativo (p. 19).

Así, hacer un buen uso de las imágenes pasaría por desprenderse del relato y conectar las imágenes sacándolas de su aislamiento. Al igual que el *Atlas Mnemosine* de Warburg, el montaje de Didi-Huberman es una estrategia para “pensar con imágenes”, una técnica que ayuda a reconocer los vínculos entre cosas aparentemente dispares y, al mismo tiempo permite desvelar cómo funciona la memoria de las imágenes y mostrar capas temporales.

Esta visión nos invita a reconsiderar cómo entendemos y representamos el flujo del tiempo en la historia y el arte. Pensemos que esta concepción del tiempo histórico, que podemos rastrear desde Warburg y Benjamin hasta Didi-Huberman, supone una ruptura con la narrativa lineal tradicional y abraza una visión más compleja y multidimensional. Warburg habla de resonancias y conexiones entre distintos tiempos y espacios, de la pervivencia (*Nachleben*) de las formas en un tejido temporal donde lo antiguo y lo nuevo coexisten y se entrelazan. Benjamin (2021[1940]) desarrolla su idea de temporalidad a partir del complejo concepto de “tiempo presente” (*Jetztzeit*) que propone que el pasado no es algo que quede atrás, que los momentos históricos no están conectados de manera lineal, sino que pueden ser redimidos y reinterpretados en el “ahora”. Por su parte, Didi-Huberman retoma las ideas de ambos en su noción de montaje asentado sobre la teoría de que las imágenes se interrelacionan entre sí a través de encuentros, desencuentros y correspondencias. El montaje consiste en buscar y crear esas conexiones para construir un conocimiento y hacerlo visible, ya sea en paneles o en una sala de exposiciones. Por tanto, al abordar la historia como un proceso de superposiciones, pervivencias y ausencias que cobran presencia, Warburg, Benjamin y Didi-Huberman están proponiendo una relectura del pasado rica en matices y abierta a múltiples interpretaciones.

IV.2. Embates al discurso canónico de la Historia del Arte: nuevas conceptualizaciones y perspectivas

El desarrollo de las ciencias sociales está necesariamente ligado a las transformaciones del contexto y a la aparición de nuevas problemáticas, preocupaciones, necesidades y sensibilidades. Por ello, en un contexto caracterizado por la aparición de nuevas problemáticas sociales, era inevitable que emergiesen paradigmas científicos con un aparato crítico capaz de desestabilizar los cimientos de ciertas disciplinas sociales cuyo discurso descansaba todavía sobre las premisas de otros tiempos. El debilitamiento del Estado de Bienestar, el cuestionamiento de la legitimidad del sistema democrático y del feminismo, la emergencia de nuevas demandas identitarias basadas en etnia y género, la necesidad de conciliar lo global y lo local, la crisis climática, etc., configuran un escenario ante el que ningún campo de conocimiento, incluida la Historia del Arte, puede permanecer indiferente. Ya en los años 80, el historiador del arte Juan Antonio Ramírez hablaba de una profunda crisis epistemológica de la disciplina vinculada, precisamente, “al derrumbamiento de los grandes sueños sociopolíticos y de las «sólidas» construcciones teóricas que los acompañaban” (Ramírez, 1987, p. 247).

Ante este panorama, se comprende la reacción escéptica de investigadores que, desde sus respectivas disciplinas, cuestionan procedimientos y buscan nuevas perspectivas y centros de

interés. Este es el momento en el que cristalizan nuevas lecturas que abandonan dos formas de hacer Historia del Arte: la que estudia la obra como un mero reflejo de su contexto y la centrada en el registro y clasificación de obras maestras fieles al canon establecido por el discurso canónico occidental (Guasch, 2005). A partir de entonces, proliferan las investigaciones sobre las interrelaciones entre obras, sujetos y experiencias, así como sobre las fracturas que se suceden en las culturas occidentales tras sucesivas reivindicaciones identitarias, como las de género (Sacchetti, 2009). Por su parte, Hans Belting (2003) señala que los cambios en la creación artística contemporánea también han sido un factor determinante para el desplazamiento del discurso tradicional de la Historia del Arte (unitario y coherente, pero insuficiente para interpretar las nuevas prácticas artísticas) por una variedad de historias del arte que ajustan su método y discurso según el entorno cultural y el objeto de estudio.

Para entender mejor el alcance del embate que se produce en el interior de la propia academia contra los discursos tradicionales en general, y contra el de la Historia del Arte en particular, debemos situar las coordenadas intelectuales que sustentan la emergencia de las cuatro perspectivas o debates que de forma más directa socaban los cimientos de la disciplina: los estudios semióticos (ya presentes en los estudios artísticos en la década de los 50), el debate en torno a los estudios visuales (continuador de los estudios semióticos y del giro hacia la imagen y la cultura visual y definitivamente instalado en el seno de la Historia del Arte desde 1996 con el debate moderado por Rosalind Krauss y Hal Foster), el debate feminista (presente en el ámbito académico, al menos, desde 1971 con el trabajo de Linda Nochlin) y la crítica al etnocentrismo desde los estudios postcoloniales (que Maldonado-Torres deja ya patente en 2006 con el reconocimiento de un “giro decolonial”). Todas estas perspectivas son una muestra clara de que la legitimización de lo social pasa por la supresión de las jerarquías culturales.

IV.2.1. Estructuralismo y posestructuralismo: un marco contra las ideas canónicas

En el conflictivo escenario del siglo XX, se cuestionan algunas de las ideas más arraigadas en el pensamiento occidental como el progreso y la objetividad del conocimiento. En este contexto surgen el estructuralismo y el posestructuralismo, corrientes filosóficas que ejercieron una profunda influencia en la forma de organizar, producir y evaluar el conocimiento de las disciplinas sociales, y que han proporcionado herramientas teóricas fundamentales para el análisis del lenguaje, la cultura y la sociedad. Ambas corrientes han contribuido a la toma de conciencia sobre la influencia del poder en la formación del conocimiento, las identidades y los discursos, exhortando al replanteamiento de las narrativas tradicionales y dando paso a perspectivas y áreas de estudio novedosas o abiertamente contrahegemónicas.

Con sus diferencias, estructuralismo y el posestructuralismo coinciden en señalar que toda pretensión de conocer y representar la realidad está condicionada lingüística e históricamente (Yarza, 2004). El estructuralismo parte de la premisa de que las personas están condicionadas por estructuras sociológicas, psicológicas y lingüísticas sobre las que no tienen control directo. Esta corriente pone en el centro de su trabajo al lenguaje, al que considera parte integral de la producción de conocimiento y, por tanto, capaz de condicionar el entendimiento humano. Para el estructuralismo, el lenguaje no solo refleja la realidad, sino que la constituye, operando como un sistema de signos que mediatiza nuestras percepciones y pensamientos (Giddens, 2001). Por su parte, el posestructuralismo surge a finales de la década de 1960 a partir de la crítica de filósofos que, como Michel Foucault y Jacques Derrida, discrepaban del determinismo estructuralista y de varios de sus postulados. Estos pensadores argumentaban que las estructuras no eran tan rígidas como proponía el estructuralismo, sino que eran sensibles a las influencias del poder, la historia y la subjetividad. El posestructuralismo enfatiza la inestabilidad del significado y la imposibilidad de alcanzar una interpretación única y definitiva de los textos y fenómenos sociales (Giddens, 2001).

Ambos planteamientos cuestionan la posibilidad de una autoridad objetiva y neutra en la producción de conocimiento, destacando la influencia de las perspectivas individuales, culturales e históricas en este proceso. No obstante, a diferencia del estructuralismo, que busca estructuras universales, el posestructuralismo se caracteriza por su enfoque en la deconstrucción y el análisis de cómo los significados son producidos y transformados a través de las relaciones de poder y del discurso. Han fomentado, así mismo, un ejercicio de autoconciencia crítica sobre cómo se produce el conocimiento. En ese sentido, la apuesta por la deconstrucción como herramienta metodológica pretende dismantelar las oposiciones binarias y revelar las ambigüedades y contradicciones internas de los discursos. Al desestabilizar las estructuras aparentemente sólidas del lenguaje y el conocimiento, tanto el estructuralismo como el posestructuralismo promueven una comprensión más dinámica y contingente de la realidad. Así, la deconstrucción del lenguaje, incluido el artístico, buscaría revelar la inestabilidad inherente del significado y, por tanto, la imposibilidad de trascender (Santiago, 2013).

Cabe señalar que ninguno de estos paradigmas se presenta como un planteamiento cerrado: ambos se constituyen como conjuntos de posicionamientos heterogéneos. Su impacto en los estudios históricos e histórico-artísticos ha sido muy profundo. No solo critican las pretensiones de objetividad y las narrativas dominantes: además, enfatizan la necesidad de reconocer y valorar las múltiples voces y experiencias marginadas. Así, frente al gran metarrelato canónico occidental emergen las visiones de quienes han quedado fuera: las mujeres (estudios de

género), los vencidos (estudios postcoloniales) o las clases populares. Se cuestiona también la concepción sobre el objeto que centraliza los estudios de la Historia del Arte (el arte) y la forma de abordar su investigación.

IV.2.1.1. Semiótica

La semiótica contemporánea, disciplina académica centrada en el análisis e interpretación de los signos como actos comunicativos, se desarrolla y consolida a partir de los presupuestos de Ferdinand de Saussure, del giro lingüístico de Wittgenstein y del estructuralismo. No obstante, las relaciones entre la práctica artística y los estudios sobre el arte con la semiología comenzaron antes de que se discutieran las tesis de Saussure y Wittgenstein. Ya a principios del siglo XX, la idea de que el lenguaje es, más que un medio para conocer la realidad, un agente constructor de mundos está presente en la actividad de los artistas de las vanguardias. Un ejemplo paradigmático es la reflexión que plantea Magritte en *La traición de las imágenes* (1929), una serie de pinturas (entre las que destaca la conocida *Ceci n'est pas une pipe*) que pone de manifiesto que toda representación pictórica está separada de la realidad, anticipando los “juegos lingüísticos” de Wittgenstein.

El lingüista suizo Ferdinand de Saussure propuso que el significado de las palabras no depende de su relación con el mundo exterior, sino que se deriva de su relación con otros términos dentro del sistema lingüístico. Esto sugiere que es posible identificar imagen y lenguaje. Una relación problemática que trasladada al ámbito del estudio del arte requería concretar nuevos métodos de análisis de la obra de arte. Posteriormente, el trabajo de Wittgenstein planteó un panorama nuevo en el que era posible interpretar que las imágenes están supeditadas a la palabra dado que esta última las describe. Pero en un mundo en el que la imagen estaba cada vez más presente no era posible aceptar el triunfo de los modelos de textualidad por encima del componente visual. Esto exigía estudiar en profundidad “cómo se expresan los contenidos de las imágenes del arte” (Lupión, 2008, p. 100). Así, la traducción de las tesis de Wittgenstein al ámbito artístico implicó la reconceptualización del arte como una forma de lenguaje simbólico que posee un significante (independientemente del soporte) y un significado. De este modo, las formas y experiencias artísticas, con su capacidad denotativa y performativa, se insertan en el entramado social, pasando a formar parte de este para cumplir con su función simbólica: comunicar ideas, interpretar el mundo e invitar a la acción. No obstante, los esfuerzos de los años 50 y 60 por aproximarse a la imagen desde la semiótica (Jan Mukarovsky, Umberto Eco, Roland Barthes, Meyer Schapiro, etc.) resultaron problemáticos porque tendían a reducir a las imágenes a simples esquemas o dejaban sin respuesta asuntos importantes como la contingencia de los significados o a la recepción de las imágenes.

Por otro lado, la aproximación de la semiótica al estructuralismo introdujo nuevos intereses y enfoques que abrieron campos de estudio en la Historia del Arte a través de diversas vías, como la antropología. Destaca el interés por los receptores, quienes son, en última instancia, quienes dotan de significados a las imágenes. Un buen ejemplo sería el trabajo de Umberto Eco. Ya hemos hablado de la conversión de la obra de arte en un símbolo; ahora, en una nueva relectura, Eco (2005 [1968]) retomará la concepción del arte como sistema de signos desarrollada por el antropólogo Levi-Strauss (1997 [1962]) que diez años más tarde dio paso a su reflexión sobre el fenómeno de la comunicación de masas. Eco (1987) describe entonces el proceso por el cual los emisores (políticos, educadores, expertos en comunicación) creen controlar el proceso de comunicación cuando lo que controlan solo es la fuente y el canal y, por tanto, la posibilidad de emitir mensajes vacíos en el sentido de que es el destinatario del mensaje quien lo “llenará con los significados que le sean sugeridos por la propia situación antropológica, por su propio modelo cultural” (Eco, 1987, p. 8). Este proceso abrirá el significado a otras interpretaciones posibles como la del feminismo, el psicoanálisis o los estudios visuales.

Con este bagaje, a partir de los años 90 la especialista en análisis cultural y de los estudios visuales Mieke Bal y el historiador del arte Norman Bryson proponen un nuevo diálogo entre semiótica e Historia del Arte. En su artículo *Semiotics and Art History* (1991), presentan una concepción de la semiótica visual que anuncia la aparición de un nuevo campo de estudios próximo a una historia de las imágenes. Sin prescindir del valor estético, se prioriza el valor o significado cultural de la imagen y se buscan nuevas vías para explicarla. Por otro lado, en virtud de su carácter pluridisciplinar, esta nueva semiótica visual consigue equiparar el valor de palabra e imagen y transferir el concepto de la imagen como signo y sistema. Desde esta perspectiva, se aborda el problema de la recepción de la obra de arte desplazando la atención del objeto a su dimensión pública y a su vínculo con la experiencia cotidiana. El avance en este tipo de estudios propicia nuevos debates sobre el carácter polisémico del significado o en torno al problema de la autoría, el contexto y a la recepción de la obra, etc. No se trata tanto de producir interpretaciones de las obras de arte, como de investigar cómo se hacen inteligibles al espectador las obras de arte.

Apreciamos entre los primeros semióticos o estructuralistas una tendencia a suponer que las imágenes tendrían un significado que se extrae de la decodificación de un código que ofrece una única lectura. Pero con el giro semiótico y los post-estructuralistas se cuestiona el control de los significados por parte de los creadores y se traslada el interés a la polisemia (lo que Jacques Derrida (1989 [1966]) llamó “juego infinito de significaciones”(y se acepta la indeterminación, la inestabilidad o multiplicidad de los significados dependientes, entre otros factores, de la

posición de los implicados. Esto tendrá implicaciones relevantes para los estudios sobre el arte al abrir brechas interpretativas de las obras de arte desde nuevos regímenes de visibilidad como la cuestión de género o la descentralización de la mirada eurocéntrica.

IV.2.2. Los estudios visuales

A partir de los paradigmas estructuralistas y post-estructuralistas crece el interés por las producciones visuales y su estudio, dando lugar a un campo que recoge gran parte de la producción artística (pero no toda y no exclusivamente artística) y que fuerza a la Historia del Arte a reflexionar sobre su propósito y a revisar sus métodos. Como hemos comentado, en última instancia, esto se explica por el alcance de la producción, circulación y consumo de imágenes de las últimas décadas. Vivimos en un mundo en el que “la vista llega antes que las palabras” decía Berger (2001, p. 13) ya a principios de los años 70 del siglo pasado. Un mundo visual que no había hecho más que empezar y que crecería sin cesar al mismo tiempo que lo hacían los mecanismos de reproducción y difusión de imágenes. No solo se ha incrementado la velocidad de reproducción de imágenes y, por tanto, la capacidad para propagarlas; además, ha crecido la posibilidad de transmisión de múltiples visiones y posicionamientos ante la realidad y, sobre todo, la mezcla de imágenes de diferentes tiempos y procedencias ha abierto la puerta a la aparición de nuevos usos, nuevas atribuciones de significados, en línea con esa superposición de tiempos de Warburg y Didi-Huberman que proponen otras miradas temporales (vid *Aby Warburg: una mirada diferente a la Historia del Arte*). Un fenómeno que Bryson (2004) calificó de “implosión histórica e intercultural” (p. 51).

La Historia del Arte en general ha mostrado dificultades para reaccionar ante este fenómeno. Incluso en momentos en que había un deseo manifiesto de superar el canon a través de la ruptura con el androcentrismo o de la inclusión de las producciones procedentes de la cultura popular, estas dificultades para tomarle la medida a la masiva presencia de imágenes han sido evidentes. Además de esta brecha entre un canon más o menos inmóvil y el impulso expansivo que rige el régimen de visibilidad, el surgimiento de un nuevo campo de estudio dedicado a lo que se ha llamado “cultura visual” se explicaría por la necesidad de inscribir este cambio cultural dentro de las humanidades (Bryson, 2004). Ya hemos hablado de los giros pictórico e icónico y de su desarrollo en un nuevo campo de lo que en el ámbito anglosajón ha dado en llamarse Visual Studies, Visual Cultural Studies o Visual Culture.

Este cambio de paradigma parece desestabilizar por primera vez a la Historia del Arte y fue motivo de encendidos debates en el contexto anglosajón (Yepes, 2019). Uno de los más notorios fue el abierto en 1996 a propósito de la naturaleza e interés de los estudios visuales por Rosalind

Krauss y Hal Foster a través del *Visual Culture Questionnaire* (Cuestionario de cultura visual) publicado en *October*. En este cuestionario, los Estudios Visuales se presentaban por oposición a la Historia del Arte en tanto que rompían con la tradicional separación entre imágenes artísticas y no artísticas. A partir de las respuestas ofrecidas por profesores de departamentos de Historia del arte, Estudios culturales y Estudios visuales, Krauss y Foster (2003 [1996]) concluyen que los historiadores del arte se debaten entre el recelo ante la emergencia de nuevos campos de estudio y el reconocimiento de la necesidad de cambio. En estas conclusiones se admite la posibilidad de volver a las prácticas que animaron el trabajo de historiadores del arte como Riegl y Warburg y se reconoce que la interdisciplinariedad estaría en consonancia con lo que está sucediendo en la práctica artística. Por otro lado, se recela de la prevalencia del enfoque antropológico sobre el histórico en los estudios visuales y se sugiere cierta connivencia con los procesos del capitalismo globalizado. Para Krauss y Foster la aparición de unos estudios de la imagen ajenos a su valor estético contribuiría a alimentar desde la academia un nuevo estadio del capitalismo global y supondría la desvalorización de las destrezas del historiador académico. Frente a esto, sitúan a la obra de arte como garantía de resistencia ante la mercantilización capitalista. Adicionalmente, en relación con el campo de los Estudios Visuales, Foster (1996) aprecia en el trasvase de conceptos (“historia” por “cultura” y “arte” por “visual”) un doble riesgo: “una reducción poshistórica y una complicación multihistórica”⁹ (p. 105).

Por su parte, los partidarios de los Estudios Visuales que participaron en esta encuesta (todos ellos interesados por una renovación disciplinar) veían en este nuevo campo un proyecto interdisciplinar, relativista y rupturista. Para entonces, se contaba con cinco años de experiencia gracias al programa de Estudios Visuales de la Universidad de Rochester, en la que el tratamiento de la imagen respondía a una concepción más activa y menos histórica o artística. Ya en ese momento, los Estudios Visuales estaban dando muestras de su potencial para convertirse en un área de estudio independiente y no simplemente en un nuevo método de análisis para la Historia del Arte (Chateau, 2017).

El debate en torno a los Estudios Visuales estaba servido y sigue vivo entre quienes buscan vías de renovación de la Historia del Arte a través de la interdisciplinariedad entendida como herramienta metodológica que debía mantenerse al margen del debate político y quienes, adscritos al ámbito de los estudios culturales, entienden esa interdisciplinariedad como una táctica fruto de una amplia libertad epistémica en el marco de lo “políticamente correcto”. En este sentido, Bryson (2004) se pregunta: “¿Y si los estudios visuales/culturales señalan el lugar

⁹ En el original: *a posthistorical reduction as often as multihistorical complication*

en las humanidades en el que la presión de este "régimen de visibilidad" y su economía productivista se perciben con más intensidad dentro de la cultura de la universidad?" (p.53). Este interrogante apunta a una preocupación central en el campo de los Estudios Visuales: la manera en que las imágenes no solo reflejan, sino que también configuran y son configuradas por las dinámicas de poder y producción en la sociedad.

A pesar de las críticas y del quiebro que suponen para la Historia del Arte, los Estudios Visuales son un campo en auge que cuenta con un desarrollo todavía breve, pero intenso, en el actual panorama académico. El debate abierto por los Estudios Visuales ha cuestionado las categorías conceptuales y epistemológicas tradicionales y ha forzado una reflexión en el seno de la Historia del Arte. Además, su renuncia a construir un meta-relato omniexplicativo sobre lo visual los distancia aún más de las aspiraciones académicas convencionales. En este sentido, los Estudios Visuales se presentan como una interpretación más, que busca enriquecer el conocimiento que ya ha desarrollado la Historia del Arte, superando un valor (el artístico) cuyo origen se considera ambiguo y sesgado al dejar fuera de los estudios tradicionales manifestaciones visuales no canónicas. Estos estudios se proponen abordar, ahora sí, aspectos desatendidos que afectan al observador y a todo el aparataje de difusión y construcción de discursos (Chateau, 2017). Incorporan todos los objetos visibles que producimos y consumimos y que forman parte de la dimensión social y cultural de nuestra cotidianidad, sin olvidar las artes canónicas. En última instancia, esto implica la disolución de las jerarquías tradicionales, en tanto que se consideran todos los ámbitos de la cultura visual como objetos dignos de análisis en su calidad de productores de significados, sin privilegiar ninguno de ellos (Yepes, 2019). Pero si no ha quedado clara la profundidad de la brecha que abren los Estudios Visuales, consideramos ilustrativas las siguientes palabras:

La advertencia, y la crítica que va de la mano, es a toda la estructura historiográfica construida sobre supuestos hegemónicos que pretende, o pretendía, dominar todo el estudio de las imágenes occidentales reduciéndolas a un patrón epistemológico y retórico común, que podríamos denominar clasicista (Chateau, 2017p. 18).

Todo esto tiene una última implicación dada la naturaleza del objeto de estudio (que, recordemos, es la cultura visual) ya que, lejos de perseguir una forma de conocimiento enciclopédica, los Estudios Visuales asumen su provisionalidad y el carácter cambiante del conocimiento que producen. (Hernández, 2005). De hecho, ya hemos visto que su trayectoria se ancla en los estudios culturales y los enfoques sociohistóricos de la Historia del Arte, pero,

además, los Estudios Visuales han ido adoptando elementos de los estudios de género o los estudios postcoloniales.

Frente a los esfuerzos de la Historia del Arte por preservar el canon, los Estudios Visuales ofrecen un panorama diferente no exento de interés. Si una de las funciones elementales de la enseñanza de la Historia del Arte es que los estudiantes aprendan a interpretar las imágenes que los rodea, las propuestas de los Estudios visuales nos ponen en un brete al ofrecer una aproximación que parece más provechosa y cercana a su realidad. No solo se amplía el campo de estudio de fenómenos visuales al considerar las imágenes producidas en contextos mediáticos, comerciales, científicos y cotidianos, sino que reconoce la importancia de analizar cómo influyen y reflejan las imágenes las dinámicas socioculturales contemporáneas. Además, los Estudios Visuales proporcionan herramientas para interpretar críticamente estos entornos visuales, entendiendo no solo el contenido y la estética de las imágenes, sino también los contextos de producción, distribución y recepción. En este sentido, la enseñanza de los Estudios Visuales puede ser vista como una respuesta a la necesidad de formar ciudadanos visualmente alfabetizados.

En cuanto a la Historia del Arte, sin duda, la tradicional selección de obras, artistas y movimientos que se consideran esenciales y representativos del desarrollo del arte a lo largo del tiempo permite comprender cómo se han construido las grandes narrativas que han dado forma a nuestro patrimonio visual. Pero en nuestro actual contexto, consideramos necesario realizar esta aproximación de forma crítica, poniendo de relieve su carácter excluyente.

IV.2.3. El debate feminista

Desde la crítica feminista, la historiadora del arte Patricia Mayayo (2003) recuerda que “no existen discursos ideológicamente neutros: siempre se habla desde una determinada posición condicionada por factores culturales, sociales, políticos y personales” (p. 14). Una idea adoptada por el feminismo que, muy pronto, alcanzó a los estudios sobre el arte. Historiadoras del arte como Linda Nochlin, Rozsika Parker y Griselda Pollock abrieron a principios de los 70 un debate que dio lugar a una fecunda corriente de estudios con perspectiva de género. Estos trabajos reaccionaron contra la tradición patriarcal que se había apoderado de la construcción de lenguajes y discursos y de su transmisión. La finalidad era desenmascarar el punto de vista sesgado e interesado desde el que se ha escrito la historia, así como las estrategias discursivas y metodológicas utilizadas para sostener un relato etnocéntrico en general y androcéntrico, en particular. En este sentido, Pollock (2013) sostiene que la historia del arte no es solo la historia sobre arte del pasado, sino que es también el estudio de “la formación discursiva que inventó esa entidad, el arte, para estudiarlo” (p. 38).

La perspectiva de género ha generado una amplia variedad de acciones y literatura en los ámbitos de la creación artística y de los estudios histórico-artísticos. En el campo de la Historia del Arte, el resultado es un extenso *corpus* de trabajos de orientaciones diversas realizados bajo el paradigma feminista, pero no exento de contradicciones. Así, entre las estrategias para abordar la ausencia de las mujeres en los relatos históricos e histórico-artísticos algunas son, en nuestra opinión, más continuistas. Por ejemplo, la que se centra en la recuperación de mujeres cuyo trabajo se analiza bajo los parámetros tradicionales de la Historia del Arte. Este planteamiento no solo distorsiona la historia de las mujeres, sino que resulta contradictorio si no se cuestionan los métodos y el canon patriarcal. En nuestra opinión, dos son las vías necesarias para abordar este tipo de estudio. Primero, realizar un análisis genealógico sobre la construcción de la disciplina, considerando tanto su propósito como las bases que orientan sus investigaciones y discursos (Pollock, 2013). Segundo, centrar el estudio en la invisibilización o ausencia de las mujeres en un mundo masculinizado y no en las excepciones que solo ocultan la historia de las mujeres y distorsionan la historia. Nos situamos, por tanto, en la estela de Nochlin (que considera esta invisibilidad un reflejo de la realidad histórica de la mujer) y de Parker y Pollock (para quienes esta ausencia es congruente con la condición misma de la disciplina).

La construcción de la disciplina

Los estudios feministas se han aplicado de diferentes maneras a la revisión crítica de la Historia del Arte. Además de desenmascarar la parcialidad que esconde la pretendida universalidad de los discursos histórico-artísticos dominantes, el discurso feminista debía reconocer su propia parcialidad e identificar sus debilidades. Estas eran las premisas para afrontar la necesaria reformulación de las bases disciplinares y trabajar desde presupuestos analíticos y metodológicos feministas, cuestionando una forma de investigación que era insuficiente a la luz de la crítica feminista (Pollock, 2013).

En este planteamiento apreciamos la preocupación por la proyección de una disciplina en cuyo seno se ha producido una ruptura entre quienes mantienen la ortodoxia y quienes cuestionan el paradigma. Para los últimos, no se trataba de construir una historia del arte “en femenino” destinada a equilibrar las historias hegemónicas. Para acometer una deconstrucción radical de las bases teóricas y metodológicas disciplinares era necesario eludir la tentación de limitarse a inscribir a las mujeres en el marco disciplinar ya establecido. A su vez, esta deconstrucción debía ir acompañada de “una reescritura feminista de la Historia del Arte en términos que ubiquen las relaciones de género como un factor determinante en la producción y significación cultural” (Pollock, 2013, p. 40).

También hay en este planteamiento una propuesta de futuro: “sugiero que no pensemos más en una historia feminista del arte sino en una intervención feminista en las historias del arte” (Pollock, 2013, p. 32). Intervención que pasaría por replantear el modo de abordar el análisis social de la cultura. La finalidad sería incluir en el estudio de los procesos de producción y consumo del arte, la totalidad de las relaciones sociales que los conforman enmarcadas en un contexto definido por unas relaciones de poder androcéntricas. Se trata, en última instancia, de reconocer que la Historia del Arte, como cualquier otro discurso, ha colaborado en la construcción social de la desigualdad. Helena Rausell Guillot (2015) subraya el alcance excluyente del discurso canónico y destaca la discriminación interseccional que muestra como la condición de mujer agrava exponencialmente el resto de los factores que condicionan esa exclusión, como el hecho de ser pobre, marginada o perteneciente a cualquier cultura periférica.

La invisibilización de la mujer

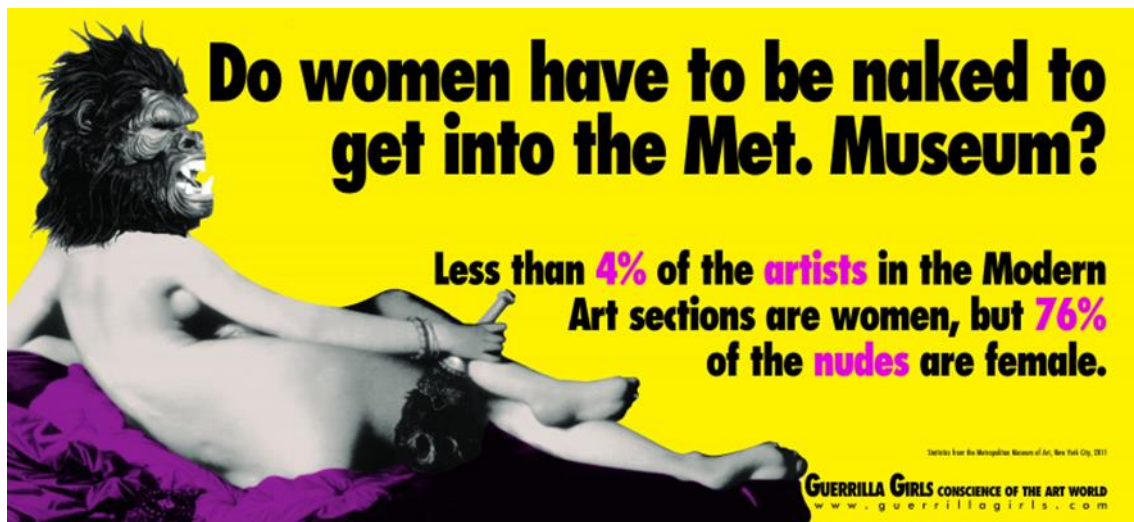
No cabe duda de que los relatos históricos e histórico artísticos canónicos han obviado la acción de las mujeres. Se trata de un hecho fácilmente constatable y basta con revisar cualquier manual especializado, escolar o divulgativo, o con acercarse a cualquier museo, para comprobar (como hacen las Guerrilla Girls¹⁰) que apenas podemos encontrar nombres y obras de mujeres artistas y que pasan los años y apenas cambia la situación.

Figura 11

¿Tienen que estar desnudas las mujeres para entrar en el Metropolitan Museum? (1989 /2011)



¹⁰ El colectivo de las Guerrilla Girls, formado por mujeres feministas entre las que se han contado artistas, historiadoras del arte y comisarias de exposiciones que, de forma anónima y desde el año 1985 denuncian mediante el activismo artístico la discriminación de las mujeres en el arte.



Nota. Carteles, por las Guerrilla Girls, 1989-2011. <https://www.guerrillagirls.com>

Estos carteles, cuya información actualiza el colectivo de artistas cada cierto tiempo, ilustran el desequilibrado papel que las mujeres han desempeñado en el mundo del arte. Otro ejemplo ilustrativo es el documental *Women Art Revolution*¹¹ dirigido por Lynn Hershman Leeson en 2010. En los primeros minutos se pide a diferentes personas que están ante las puertas del MOMA de Nueva York que nombren a tres mujeres artistas. El resultado es el previsible, pero a partir de esta evidencia se hace necesario pensar en cómo afrontar la situación.

Uno de los textos fundacionales de la crítica de arte feminista fue *¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?* publicado en 1971 por Nochlin. Este ensayo marcó un hito en la orientación de las investigaciones feministas sobre el arte. Aquí, no se plantea la búsqueda de grandes mujeres artistas, no sólo porque su condición de mujer no encaja en el relato canónico, sino porque, simplemente, apenas han existido. Intentar llenar este vacío con mujeres artistas sería perpetuar una perspectiva limitada, centrada en una minoría privilegiada, en lugar de redirigir la mirada hacia la mayoría de las mujeres que han participado en actividades creativas no reconocidas como arte bajo el discurso canónico. Nochlin (2001, [1971]) argumenta se trata de una exclusión estructural y que las condiciones patriarcales de las sociedades occidentales han dificultado sistemáticamente que las mujeres pudieran acceder a la formación, dedicarse plenamente al arte o trascender en un mundo pensado por y para los hombres:

Lo cierto es que, hasta donde llegan nuestros datos, no ha existido entre los más grandes artistas ninguna mujer, aunque ha habido muchas interesantes y muy buenas que no han sido suficientemente investigadas o valoradas. Como, por más que nos gustaría poder decir lo contrario, tampoco ha habido grandes pianistas de jazz lituanos ni

¹¹ Documental disponible en: <https://zkm.de/en/media/video/war-women-art-revolution>

jugadores de tenis esquimales. Es un hecho lamentable, pero ninguna manipulación, por grande que sea, de las evidencias históricas o críticas alterará la situación, como tampoco lo harán las acusaciones que apuntan a una distorsión machista de la historia. No hay equivalentes femeninos de Miguel Ángel o Rembrandt, Delacroix o Cézanne, Picasso o Matisse; ni siquiera, en tiempos muy recientes, de De Kooning o Warhol, como tampoco existen equivalentes afroamericanos de estos artistas (p. 284).

Por ello, la propuesta de Nochlin (2001, [1971]) no pasa por “recuperar” artistas invisibilizadas, sino que se centra en analizar las razones por las que las mujeres no han podido desarrollarse como artistas, en resituar las investigaciones feministas del arte a partir de preguntas adecuadas para examinar las condiciones necesarias para crear arte y en cuestionar los presupuestos de partida tradicionales de los estudios histórico-artísticos. Unas condiciones que se explican a partir de una estructura social que ha impedido a las mujeres integrarse en el mundo del arte tal y como lo entendemos. En este sentido, Nochlin (2001 [1971]) subraya que las mujeres han tenido muy difícil el acceso a la formación en ámbitos como la arquitectura, la escultura o la pintura. Sin embargo, su capacidad creativa ha encontrado otras vías de expresión que la Historia del Arte, simplemente, no considera. Aquí reside una de las estrategias más sutiles de invisibilización: el sistema de clasificación y jerarquización de las artes que relega o excluye aquellas prácticas creativas en las que las mujeres han podido desarrollar su capacidad creativa.

Investigadores como Parker, Pollock, Tucker o Danto, sitúan la fractura entre arte y artesanía en el Renacimiento, momento en que se intentó destacar la naturaleza intelectual y científica de determinadas producciones en *pro* de un reconocimiento que facilitase el ascenso social de un determinado grupo de artífices. Esta distinción se argumentó sobre el valor de determinadas ocupaciones (la pintura, la escultura y la arquitectura) a partir de la comparación y clasificación de los oficios y de la exclusión de aquellos supuestamente más mecánicos y menos estimables desde el punto de vista intelectual y científico.

Aunque el nuevo estatus del arte no fue plenamente aceptado hasta mediados del siglo XVIII, esta búsqueda de reconocimiento para el nuevo artista sí tuvo éxito en la construcción del concepto de genio. Nochlin (2001) discute este concepto y concluye que responde a la voluntad de legitimar la preeminencia de un selecto grupo de hombres sobre las mujeres y otros grupos. Se trata de un estatus excluyente que margina las formas de expresión y creación accesibles para la mayor parte de las mujeres. Pollock (2022 [1999]) incide en la idea de Nochlin de poner en cuestión la figura del pintor (del genio) que materializa la concepción individualista que había anidado en el centro del discurso de la Historia del Arte tradicional. La necesidad de ser

nombrado y recordado contribuyó también, al ocultamiento de las mujeres que sí lograron tener éxito, pero a las que no se reconocía la capacidad para firmar sus obras. Así mismo, dejaba en un limbo de anonimato el tipo de creaciones de carácter colectivo en las que era habitual que participasen. La fractura entre lo artístico y lo artesanal se ha mantenido hasta nuestros días y se ha convertido al mismo tiempo en uno de los campos más prolíficos para ejercer la crítica feminista al sistema excluyente de la práctica y de los estudios artísticos. Así, el esfuerzo por incluir las artesanías en el ámbito de la práctica artística debemos entenderla como una acción militante y reivindicativa para hacer frente a la larguísima trayectoria de exclusión de las mujeres de la centralidad del sistema del arte (Petrykowski et al., 2020). No solo eso: esta recuperación y revalorización de la artesanía también estarían encaminadas a redefinir el concepto de autoría.

Después de cinco décadas de investigación, la crítica feminista ha aportado y sigue generando valiosas aportaciones (epistemológicas, metodológicas, temáticas, etc.) a los estudios histórico-artísticos, al mismo tiempo que desde el campo de creación artística se han multiplicado las investigaciones sobre diferentes aspectos que afectan al género, las identidades y sensibilidades, el cuerpo, etc. El *corpus* teórico que se ha generado es considerable y el debate sigue más vivo que nunca. Por eso sorprende la dificultad que tenemos todavía para percibir la parcialidad del discurso canónico y desmontar su naturalización (vid [La formación en ciudadanía: un requisito de las políticas educativas españolas](#)).

IV.2.4. Crítica al etnocentrismo: descolonización, poscolonización y decolonización

En el contexto europeo de finales del siglo XVIII, las nociones de progreso, civilización y cultura se convirtieron en conceptos clave en la formación de las nuevas disciplinas sociales ligadas a la construcción de la modernidad y del capitalismo industrial. Así, la idea de un proceso histórico que, guiado por las “leyes del progreso”, habría llevado al estado de “civilización” propio de las nuevas naciones, justificaba el colonialismo. Una forma de dominio que basó sus prácticas en la presunta responsabilidad de las naciones “civilizadas” para poner en la senda de la civilización y el progreso a los pueblos “salvajes” que vivían en la barbarie. El positivismo proporcionó la “base científica” para justificar un sentimiento de superioridad asociado a las ideas de progreso y modernidad que, al mismo tiempo, impulsaron el desarrollo del capitalismo y de políticas coloniales legitimadas bajo la coartada de supuestas “misiones civilizadoras”.

Bajo estas premisas, el pensamiento ilustrado del siglo XVIII trazó fronteras entre culturas y categorizó saberes. Es entonces cuando se construyeron las bases epistemológicas de las ciencias sociales y las humanidades que situaron a los pueblos colonizados en el nivel más bajo de desarrollo, lo que justificaría la labor civilizatoria de una Europa orgullosa de su economía de

mercado, su nueva ciencia y sus instituciones políticas modernas. Una disciplina como la Historia del Arte que nace para dar respuesta a los planteamientos ideológicos y las necesidades políticas y económicas del momento no escapó a ninguno de estos presupuestos y los integró con naturalidad, de modo que el eurocentrismo y conceptos como evolución y progreso entraron a formar parte inherente de su perspectiva epistemológica.

Recordemos que la obra de Winckelmann, *Historia del Arte de la Antigüedad* es el hito que marca el inicio de la disciplina. Un texto que pretende mostrarse como un ejercicio de investigación neutro y objetivo y que marcó durante décadas la manera de pensar, narrar y estudiar sobre arte. Pero, sobre todo, se trata de un ejercicio apologético que establece como modelo referencial del estudio artístico la tradición clásica europea. Con el tiempo, este planteamiento formará parte de la base de los discursos europeístas y servirá para establecer un nexo entre el mundo clásico y la Europa occidental que sitúa en el norte de África y el oriente mediterráneo su pasado prehistórico (Dussell, 2000).

IV.2.4.1. ¿Es global la historia del arte?

El historiador del arte James Elkins planteó esta pregunta a un grupo de colegas (investigadores historiadores y teóricos del arte) como punto de partida para reflexionar sobre la posibilidad de concebir una metodología rigurosa y universalmente aplicable para el estudio de cualquier creación artística o artefacto cultural producido en el mundo. En 2007 publicó las respuestas en el libro *¿Es global la Historia del Arte? (Is Art History Global?)*. Las respuestas reflejaban diferentes puntos de vista: algunos participantes consideraban que lo que llamamos Historia del Arte abarca prácticas demasiado diversas como para hablar de un estudio global; otros opinaban que los modelos occidentales se estarían fusionando con otras prácticas discursivas e investigadoras, sugiriendo que la Historia del Arte estaría caminando hacia una dimensión global. El propio Elkins (2007) apreciaba entonces un proceso de cohesión disciplinar, aunque admitía que en esta integración predominaba un enfoque netamente occidental. A la vista de esta conclusión, es evidente que la pregunta de Elkins era pertinente, puesto que estábamos todavía lejos de superar uno de los sesgos constitutivos de los saberes sociales que surgieron en Europa desde finales del siglo XVIII: el eurocentrismo. La crítica a este eurocentrismo (y a cualquier forma de etnocentrismo) es la piedra angular sobre la que pivotan los discursos poscoloniales y decoloniales que tratamos a continuación.

Desde su origen y hasta bien entrado el siglo XX, la Historia del Arte se ha sustentado en explicaciones causales, en el valor de la palabra escrita como verdad inequívoca y en la creencia en principios universales lógicos que eliminasen toda ambigüedad. Pero estas premisas

dificultan el análisis y comprensión de las producciones de sociedades situadas en otras coordenadas culturales y materiales. Como señala el pintor colombiano Adolfo Albán (2006), "más allá de la razón occidental, hay un mundo de colores" (p. X), en alusión a las diversidades culturales que no comparten las sensibilidades y cánones estéticos occidentales, que poseen otras concepciones sobre autoría, funcionalidad de la representación y valores asociados a los objetos materiales. Este enfoque universalista del conocimiento y la estética constituye los cimientos de la lógica de dominación que margina voces y perspectivas de colectivos minoritarios y de grupos subalternos (González Román, 2018). Esta lógica de exclusión pone de manifiesto la necesidad de reconsiderar el alcance y las limitaciones de estos principios cuando se aplican fuera de su contexto de origen. A continuación, presentamos algunos ejemplos que evidencian la distancia que nos separa.

En el siguiente fragmento, el artista maya Benvenuto Chavajay (2015) describe una de sus *performances* que pone de manifiesto una particular sensibilidad y forma de relacionarse con la naturaleza, así como una abierta disconformidad con la imposición de un canon externo:

Vengo de un pueblo donde se escucha a la tierra y a la piedra. *Q'omanel* en maya *t'zutujil* significa pintar, borrar, sanar y borro el castellano para regresar al lenguaje maya, el de mis ancestros, el de mi padre que sigue escuchando la piedra. Con esta acción conservo la lengua, la memoria y la cultura de mi pueblo (En Ferrera-Balaquet, 2015, p. 48).

Esta reflexión nos permite apreciar que el acto de escucha poco o nada tiene que ver con nuestra disposición perceptiva. Se nos muestra el sentido polisémico de una palabra utilizada indistintamente para hablar de pintar, borrar o sanar, lo cual nos da idea de la distancia que hay entre el acto de pintar para los mayas y el nuestro. Sabemos además que la lógica lineal occidental lleva a suprimir en sus traducciones elementos expresivos y significativos importantes para la narrativa maya, como la repetición, para intentar ajustarla a un canon muy diferente.

En relación con la representación, más allá de la diferencia de cánones, encontramos distintas maneras de relacionarse con la naturaleza que, en el caso de las imágenes chinas no es mimética sino funcional: "no se trata de retratar la naturaleza del modo más realista posible, sino de operar de la misma manera que la naturaleza" (Han, 2017, p. 69). Esto contrasta también con nuestra idea de genio creador, que en el caso de la pintura china pasaría por emular las variaciones creadas por la naturaleza sin esperar que sea el pintor quien innove (Han, 2017).

Si consideramos el valor atribuido a las nociones de original y copia en oriente, resulta evidente que difiere notablemente del nuestro. Un ejemplo ilustrativo es el Santuario de Ise, uno de los sitios sagrados más venerados en el sintoísmo, donde el sentido de antigüedad (un valor

fundamental en la percepción cultural occidental) cede ante la idea de regeneración. Este concepto guía a la comunidad de monjes a destruir y reconstruir completamente el santuario cada 20 años, en un acto que simboliza renovación y continuidad espiritual (Han, 2017). Tampoco tienen el mismo valor la materialidad ni el mismo sentido el acto de conservación que, en el caso japonés, da prioridad a la preservación del rito sobre la conservación de lo material.

En occidente (...) las piezas originales se tratan como si fueran reliquias. El Lejano Oriente es ajeno a ese culto del original. Desarrolló una técnica de mantenimiento muy distinta, que sería más efectiva que la conservación o la restauración. Consiste en la reconstrucción constante (Han, 2017, p. 63)

Otro ejemplo sería el conflicto entre una comunidad indígena y el Estado australiano a cuenta del mantenimiento de diversos conjuntos de pinturas rupestres. Frente al criterio occidental de conservación que impone el control del acceso y la intervención exclusiva de expertos en restauración, las comunidades indígenas aducen que la conservación pasa por la preservación de ritos ancestrales, como el repintado por la comunidad de las pinturas de sus antecesores. Así mismo, reclaman el control sobre el acceso para evitar el turismo y otras actividades de explotación del territorio y la presencia de personas ajenas a las creencias que animan el lugar: "las pinturas rupestres son nuestro título de propiedad sobre la tierra" (David Mowaljarlai, en una entrevista concedida al Correo de la UNESCO, 1998, p.23).

Nada de lo descrito puede ser estudiado aplicando los sistemas de periodización y secuenciación temporal, los criterios y valores, ni los procedimientos de la Historia del Arte. Porque nada de ello se ajusta a un canon determinado por ideas de evolución, progreso, libertad, individualismo y dominio. Sin embargo, este canon ha sido indiscriminadamente utilizado para interpretar creaciones ajenas a las nociones de arte e historia occidentales. Con el tiempo, esta pretendida "Historia Universal del Arte", que primero atendía exclusivamente a parte del arte europeo y, posteriormente, sometió a otras manifestaciones a su escrutinio, empieza a ceder espacio a multiplicidad de concepciones. Si algo se ha confirmado es que existen otras epistemes, otras voces, otras sensibilidades que requieren métodos y miradas nuevas para ser comprendidas. El problema es cómo abordarlas.

IV.2.4.2. De la descolonización y poscolonialidad al giro decolonial

Entre los años 80 y 90 del siglo pasado, las teorías poscoloniales en el ámbito académico anglosajón, especialmente en el campo de las humanidades, iniciaron una reflexión sobre las herencias coloniales británicas de los siglos XIX y XX en regiones como la India y el medio Oriente. Estos estudios, integrados bajo el nombre de *Postcolonial Studies*, incluían una crítica implícita

al desarrollismo, las estructuras de conocimiento eurocéntricas, las desigualdades por razón de género o procedencia y los mecanismos culturales e ideológicos que promueven la marginación de las periferias dentro del sistema global capitalista. Uno de los inspiradores destacados de esta corriente fue Edward Said (2008 [1978]), para quien las representaciones occidentales de Oriente contribuyeron a justificar prácticas coloniales y a consolidar estructuras de poder asimétricas. No obstante, la orientación culturalista de estos estudios relegó a un segundo plano el análisis de las estructuras económicas y los efectos de la acumulación de capital a escala mundial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

A partir de los años 90, lejos de los centros académicos occidentales, empezó a fraguarse una crítica al eurocentrismo caracterizada por el distanciamiento de los modelos de conocimiento hegemónicos en las ciencias sociales. Según Gómez y Mignolo (2012), “el concepto que faltó en los usos anteriores de descolonización y poscolonialidad fue el concepto de colonialidad, el cual, naturalmente, invocó al de des-colonialidad (o de-colonialidad)” (p. 7). El planteamiento es relevante, puesto que la descolonización, entendida como de-colonialidad abrió un nuevo campo conceptual en el que “colonialidad” sirvió para denominar al conjunto de estrategias para mantener el control sobre las poblaciones y los recursos no europeos y la “decolonialidad” se presentó como instrumento de descolonización epistémica. En ese contexto, la decolonialidad denota la resistencia y las acciones de quienes se niegan a ser dominados y el esfuerzo para establecer nuevas formas de relación social (locales y planetarias) que escapen al control de las nuevas formas de colonialidad (Gómez y Mignolo, 2012). En un ejercicio de coherencia militante, estos autores han preferido remitirse a pensadores subalternos antes que a grandes figuras académicas. Este planteamiento es uno de los aspectos que caracterizará el “giro decolonial”, un concepto que introduce y desarrolla el filósofo portorriqueño Maldonado-Torres en un texto publicado en 2006: *Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo*, que, en su versión original en inglés, (*Aimé Césaire's Gift and the Decolonial Turn*) incluía el concepto de “giro decolonial”.

Ambos enfoques (el poscolonial y el decolonial) comparten la crítica a las desigualdades y opresiones arraigadas en la historia colonial, pero difieren en sus objetivos y métodos para abordar estas problemáticas: si los estudios poscoloniales se centran en analizar el impacto duradero y las secuelas que dejó el colonialismo, la crítica decolonial va más allá y busca la transformación de las estructuras y sistemas que perpetúan el colonialismo y sus legados en la sociedad y el conocimiento. En este sentido, el decolonialismo supone un salto cualitativo en el camino hacia la superación del eurocentrismo y de elaboración de una crítica a la colonialidad del saber que pasarán a formar parte de los planteamientos epistemológicos de intelectuales e investigadores, especialmente de procedencia latinoamericana (Bouhaben, 2018). Así, el

concepto “decolonialidad” se ha convertido en un instrumento valioso para superar la idea de que habitamos un mundo descolonizado y poscolonial. El decolonialismo, integra en su estrategia ese análisis de las estructuras económicas que obviaron los estudios poscoloniales y parte de las premisas de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias y el sistema de clases étnico-racial asentado por siglos de colonialismo europeo, perviven tras la caída del dominio colonial bajo una nueva forma de colonialidad global (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Así pues, el decolonialismo, no solo cuestiona que se haya producido una descolonización real, además afirma que “el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidades desplegadas por la modernidad” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 14).

III.2.4.3. Estudios decoloniales y “crítica eurocentrada del eurocentrismo”

Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) subrayan la necesidad de crear un nuevo lenguaje independiente del entramado conceptual heredado de las ciencias sociales occidentales, que oculta el conflicto y la violencia implícitos en el sistema capitalista, para desvelar las dinámicas del actual sistema colonial. La clave está en reconocer el capitalismo como una red de poder global en la que cultura, economía y política operan conjuntamente. Se entiende, pues, la necesidad de generar ese nuevo lenguaje que ayude a dilucidar la persistencia de las jerarquías de género, etnia, clase, etc., que articulan el sistema-mundo (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Esta crítica se extiende más allá de las formas de conocimiento eurocéntricas, para superar sus paradigmas, metodologías, para dialogar con otras formas de conocimiento no occidentales y con otras maneras de entender el mundo, capaces de verlo como un todo interconectado. De ahí la importancia que antes señalábamos de esos referentes subalternos.

En este contexto, la Historia del Arte es, en esencia, un instrumento más de poder y dominación que se manifiesta, como hemos ejemplificado con anterioridad, en las políticas de conservación y patrimonialización, en la disposición de objetos en museos y exposiciones y en la forma de estudiar y explicar las producciones materiales y simbólicas de las comunidades colonizadas. El debate en torno a la persistencia de la colonialidad y de los efectos de la hegemonía cultural, teórica y práctica se trasladó al ámbito de los estudios y de las prácticas artísticas donde se echaba de menos un pensamiento teórico y visual independiente. El problema es que la formulación de alternativas no es sencilla y en los últimos años se han presentado numerosas propuestas y experiencias no exentas de contradicciones y paradojas.

Así lo demuestra el análisis recientemente publicado por Galindo (2023) sobre el fracaso de algunas iniciativas expositivas que se han venido sucediendo desde los años 90 en Estados Unidos y Europa, cuya intención era descentralizar la mirada y entablar diálogos entre formas expresivas diversas. Sin entrar en las valoraciones que siguen suscitando estas propuestas, podemos retomar lo que Santiago Castro-Gómez calificaba en una entrevista concedida a Oviedo (2021) de “crítica eurocentrada del eurocentrismo”. Para Castro-Gómez, el problema radica en el fracaso en la interiorización de la alteridad. Nos preguntamos si esto no será más bien, la constatación de cómo se ha globalizado el pensamiento occidental, permeando otras culturas y dejando ver que la crítica misma es una práctica característica del razonamiento occidental.

IV.2.4.4. El arte en la encrucijada

Uno de los primeros pasos de los estudios poscoloniales fue estudiar las creaciones de sociedades y culturas no europeas desde la crítica a la aplicación de los parámetros de la cultura occidental para mirar y analizar otras realidades. Partiendo de un relativismo cultural, se enunciaron problemas concretos como la imposición de cánones eurocéntricos, la asunción de los valores materiales occidentales, la falta de narrativas propias para mirarse y entenderse desde valores culturales propios, etc. Del mismo modo que el cuestionamiento del sistema de clasificación de las artes y del estatus de las artesanías entraron en el debate feminista, también en este caso cobraron protagonismo. Aparecen, por ejemplo, investigaciones que estudian el sentido simbólico de creaciones artesanales como actos de resistencia o de construcción de relatos de reafirmación frente a las prácticas colonizadoras. Las premisas de partida de este tipo de estudios nos trasladan al ámbito de la antropología en tanto que la artesanía pasa a considerarse como manifestación de un determinado capital social, que consistiría en la acumulación y transmisión de conocimientos a través de la interacción social, estableciéndose así un vínculo entre cultura material y conocimiento tácito (Petrykowski et al., 2020).

Si bien todo esto tiene ventajas como las vistas en relación con debates anteriores (implica contextualizar el estudio, reformular las premisas e instrumentos de análisis, plantear nuevas preocupaciones, etc.) no aborda, sin embargo, la contradicción implícita en el hecho de que al hablar del estudio de la "creación artística" de sociedades no occidentales, estamos aplicando el parámetro occidental de "creación artística" a sociedades que no entienden como tal sus producciones. Esto implicaría que cualquier deconstrucción del discurso occidental y hegemónico de la Historia del Arte debe empezar desenmascarando la naturaleza eurocéntrica del concepto de arte. En este punto se hacen muy patentes las contradicciones de las propuestas de cambio a las que les cuesta deshacerse de presupuestos, paradigmas y conceptos de las formas de conocimiento occidentales. Se hace muy visible también, aquella necesidad de la que

hablaban Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) a propósito de la creación de un lenguaje propio para hablar, en ese caso, de las producciones culturales de otros lugares, espacios y tiempos. En este sentido, el primer paso sería reconocer que el uso de conceptos como arte o estética es problemático en sí mismo en tanto que se trata de conceptos genuinamente eurocéntricos. Gómez y Mignolo (2012) reconocen que la noción de arte que comúnmente manejamos no deja espacio a los productos y procesos creativos no occidentales y que implica colonialidad en tanto que parte de una premisa de universalidad que legitima qué es y qué no es arte. Para estos autores se presentan tres alternativas: “dejar las cosas tal como están, pedir permiso de ingreso y encontrar la forma de integración y, tercero, desengancharse” (p. 8). Esta última es su propuesta: “desengancharse” de la matriz colonial para dar paso a la subversión como marca identitaria del quehacer creativo y epistémico.

El documento firmado en el año 2011 por comisarios, investigadores de diferentes campos y artistas con motivo de la celebración de la exposición *+Decolonial Aesthetics* bajo el título de *Manifiesto de las Estéticas Decoloniales*, proporciona algunas claves para entender en qué términos se proclama la independencia o autonomía de pensamiento y actuación decolonial. El texto critica en primer lugar la idea de “universalidad de la práctica artísticas” que, en última instancia, impone un sistema uniformizador que reprime la “diversidad del potencial creador del ser humano” y se apropia o, incluso, niega las diferencias. Frente a la lógica del multiculturalismo los firmantes del manifiesto abogan por una interculturalidad recreadora de las identidades que han sido históricamente negadas o recientemente silenciadas. Así mismo, se destaca la “re-existencia” de aquellos artistas que han desafiado el papel y el propio calificativo con el que se los designa en virtud del reconocimiento de las restricciones impuestas por los conceptos eurocentrados en torno al arte y la estética. Su respuesta se manifiesta a través de acciones encaminadas a reconstruir identidades devaluadas de acuerdo con jerarquías racializantes, sexuales, nacionales, lingüísticas, religiosas y económicas inventadas por sistemas foráneos.

Desde un posicionamiento más teórico, Mignolo (2010), busca una conceptualización más apropiada y recupera el término de *aesthesis*, (una palabra que remite a un amplio espectro de sensaciones visuales, gustativas, auditivas, etc.), cuya resignificación como “sensación de lo bello” a partir del siglo XVII dará paso a “la estética como teoría, y el concepto de arte como práctica” (p. 13). El autor interpreta este nuevo uso restrictivo como una operación cognitiva destinada a la imposición de un nuevo criterio que permitiese relegar esa *aesthesis* que todos podemos experimentar, en favor de una teoría interpretativa de todas esas sensaciones restringida a una idea de belleza: la estética. Para Mignolo (2010), el interés por recuperar este concepto radica en que la *aesthesis* permite comprender mejor cómo operan las relaciones de

poder y las estructuras de conocimiento en el modelado de las percepciones y experiencias estéticas. Una vez más la respuesta del decolonialismo es el distanciamiento de los parámetros del saber y del sentir impuestos desde occidente, para ahondar en las raíces de culturas e identidades propias. La base epistemológica de una estética decolonizada pasaría, según Mignolo, por liberar la *aesthesis* de la limitante estética eurocéntrica.

Las propuestas decoloniales subrayan la necesidad de dismantelar las estructuras coloniales y de promover una práctica artística que celebre la diversidad y la autonomía de todas las culturas. Este enfoque nos lleva a repensar la relación entre el arte y el poder y a considerar cómo las narrativas dominantes han excluido y marginado a las culturas no occidentales. La perspectiva decolonial, por lo tanto, no es solo una crítica al pasado, sino una llamada a la acción para construir un futuro más inclusivo en relación con la creatividad humana en toda su diversidad.

IV.2.4.5. La mirada al otro

Entre las preocupaciones de los estudios poscoloniales y decoloniales destaca la idea de la “mirada”. Este enfoque es especialmente relevante en el ámbito museístico, ya que critica el sistema de estudio y exposición del “otro”, teñido de etnocentrismo y resultado de la colonialidad moderna. Muchas instituciones museísticas han nutrido sus colecciones con objetos procedentes de los procesos de colonización con lo que ello implica: expolio, apropiación, reinterpretación basada en falsos presupuestos, etc. Todo ello hace de la exposición un medio para ensalzar la “superioridad de la cultura occidental” frente a otras formas de representación que a menudo se muestran descontextualizadas y desde una óptica exótica o primitiva. A la falta de empatía y de una reflexión profunda sobre la pertinencia de su exhibición o sobre su relación con la capacidad creativa y de representación, se suma la incompreensión de las significaciones de los objetos ya que “otorgar a los objetos de arte una significación cultural, es siempre un problema local; sin importar cuan universales puedan ser las cualidades intrínsecas que le otorga su poder emocional” (Geertz, 1994, p. 120). Topamos aquí con otro problema que tiene que ver con los cánones de la Historia del Arte y, en particular, con los calificativos dado que, en el mejor de los casos, cuando sí se produce el reconocimiento de la artisticidad de un objeto, suele llevarse al terreno de las artes populares, el folklore o la ingenuidad (*naïf*). El museo se ha convertido *de facto*, en uno de los principales productores de una idea inventada de esas otras sociedades y de la instauración de un campo de estudio a partir de objetos que reafirman la civilización o la modernidad occidentales (Kuper, 1996).

Si, como plantea la artista y curadora Shaheen Kasmani (2020) durante la presentación del MuseumNext, la descolonización es el principal desafío de la supremacía blanca y la vía para

descentrar la visión eurocéntrica y generar narrativas sobre los valores del otro, los museos, que son vehículos de narrativas y valoraciones, no pueden quedar al margen de esta tarea. Pero, cabe preguntarse si es posible descolonizar los museos. No sabemos si el planteamiento es en sí mismo un oximorón, pero consideramos algunas acciones que van desde la restitución de los bienes expoliados hasta el replanteamiento de las formas de mostrar, la reeducación de la mirada y la reversión de discursos para construir otros nuevos que escapen a esa sistematización decimonónica tendente a la universalización y la eliminación de matices.

Adentrarnos en estas problemáticas, en los procesos de resignificación de objetos y lugares y en las discrepancias de criterios de conservación y exhibición, nos introduce en la llamada “vida social de los objetos”, que enfrenta a la Historia del Arte (y su enseñanza) a un problema de legitimización y al discurso ideologizado y de dominación que, durante décadas, ha formado parte intrínseca de su episteme. Discurso que, en la actualidad, carece de credibilidad ante la evidencia de que no es posible entender el arte como una categoría común a culturas diferentes ni extender nuestro valor y juicio estético en una suerte de teoría transcultural del arte. Como señala Calvano (2017), el proyecto civilizatorio occidental pretendidamente universal, no satisface, sin embargo, las necesidades de todas las sociedades humanas. Por lo tanto, si se tuviera que contemplar una improbable Historia del Arte Global, sería necesario hacerlo contra el paradigma que hasta ahora ha dominado el campo disciplinar.

Este enfoque cuestiona la legitimidad del discurso que ha sustentado la Historia del Arte durante décadas. Dicho discurso, actualmente desacreditado, se enfrenta a la imposibilidad de concebir el arte como una categoría común a todas las culturas o de imponer una teoría transcultural del arte. Como apunta Calvano (2017), el proyecto civilizatorio occidental, pretendidamente universal, no responde a las necesidades de todas las sociedades humanas.

IV.3. La Historia del Arte entre la disolución y la deconstrucción

Como hemos constatado, la Historia del Arte no tiene el monopolio del discurso sobre la obra artística. Su celosa vigilancia sobre un territorio que consideraba propio parece haber tenido un efecto contraproducente al limitar la incorporación de ideas, hallazgos y propuestas de otras áreas de conocimiento y de perspectivas derivadas de nuevas preocupaciones y sensibilidades. Es cierto que, a lo largo de su trayectoria, la Historia del Arte ha sido cuestionada desde diferentes frentes y que su resistencia al cambio podría interpretarse como un ejercicio de autoafirmación. No obstante, plantear la situación como una confrontación entre lo puramente tradicional y lo radicalmente innovador sería poco riguroso. La intención aquí no es simplificar la

cuestión, sino comprender el origen y, en su caso, la pervivencia en las representaciones de nuestro alumnado de determinadas ideas.

IV.3.1. La Historia del Arte frente a las nuevas ideas

Frente a una Historia del Arte tradicional, canónica, autorizada o hegemónica, han surgido desde diferentes frentes voces críticas con los modelos y normas impuestos. Nos referimos a investigadores disidentes que empezaron a formular nuevas preguntas y a trazar caminos alternativos en sus estudios sobre el pasado, alejándose de la perspectiva acumulativa que ha caracterizado a la disciplina (Kuhn, 1996 [1962]). En las últimas décadas, la disciplina atraviesa un proceso de reajustes en el que las persistencias del pasado se entrelazan con renovaciones y crisis cíclicas. Ante cada cambio, surgen voces dentro de la academia que se oponen a las novedades, como si intentaran preservar una cierta idea de pureza disciplinaria. Sin embargo, no se puede resistir indefinidamente el embate del cambio y la disciplina ha desarrollado, como señala Kuhn (1996), estrategias de absorción y reajuste para proteger su núcleo paradigmático o, como explica Shiner (2004), para adaptarse a los nuevos tiempos. Esta confrontación no nace solo de inquietudes intelectuales o ideológicas en el seno de la propia disciplina o de disciplinas afines. Son también consecuencia de la propia inercia de la Historia del Arte y de su dificultad para aceptar otras visiones del mundo, otras concepciones de la creación, otras maneras de ver, de representar, de significar.

Este sería el caso de las nuevas producciones artísticas en el contexto occidental, que han provocado un desbordamiento disciplinar al que apenas se ha sabido hacer frente. Desde la irrupción de las vanguardias de la primera mitad del siglo XX en el ámbito de la creación artística se han sucedido corrientes y propuestas que han cuestionado desde diferentes frentes el concepto de arte que alumbró el nuevo sistema de las artes (vid *Identificación, delimitación y definición de un nuevo objeto de estudio: las Bellas Artes*). La conversión de la creación artística y de su interpretación en mecanismos de activismo de fuerte carácter disruptivo, se ha manifestado de forma particularmente visible en el caso del feminismo y el poscolonialismo. Por otro lado, el avance tecnológico y el crecimiento de la sociedad de consumo han generado una nueva gama de producciones que tampoco encajan con facilidad en este ámbito de las Bellas Artes.

Ya entrado el siglo XXI, diversos historiadores del arte empezaron a dar muestras de inquietud por el incierto futuro de la disciplina. En 2016, Jesusa Vega expresaba su preocupación por la creciente invisibilización de la Historia del Arte y planteaba la necesidad de afrontar una reflexión interna para definir cual debía ser su objeto de estudio, qué lugar debían ocupar los estudios histórico-artísticos en relación con la Historia y sopesar el papel de las investigaciones

surgidas no solo de la inquietud metodológica, sino también de la demanda social. Además, Vega advertía que, fuera del ámbito académico, persistían enfoques, criterios y conceptos que ya habían sido desestimados en la práctica disciplinar. En esta línea, Arjones (2015) señalaba que no se ha logrado trasladar a otros ámbitos disciplinares y profesionales la riqueza y variedad de los estudios histórico-artísticos desarrollados en la disciplina desde sus inicios.

Estas reflexiones plantean dos cuestiones relevantes para esta tesis y sobre las que venimos insistiendo. Por un lado, la relativa a las dificultades que enfrenta la Historia del Arte para delimitar su campo de estudio y adaptarse al embate derivado de las fuertes críticas y propuestas alternativas que, junto con su propia inercia, debilitan su razón de ser y parecen ponen en riesgo su pervivencia. Por otro, la visión obsoleta que se proyecta sobre la Historia del Arte (sus métodos, sus discursos y su potencial) desde los ámbitos no académicos.

La preocupación que subyace bajo estas reflexiones es sintomática de la incertidumbre que ha marcado la trayectoria de la disciplina en las últimas décadas y que ahora parece inmersa en una situación particularmente crítica: en los últimos tiempos se ha anunciado la disolución, su deconstrucción y hasta el fin de la Historia del Arte proclamada por Danto (1995) en los años 80 del pasado siglo. Aunque tales afirmaciones pueden parecer exageradas, es innegable que la Historia del Arte tiene pendiente abordar una autocrítica profunda, ampliar perspectivas, afrontar una revisión conceptual y plantearse la renovación o adopción de nuevos enfoques y métodos. Albarrán (2010) considera necesario abandonar la obsesión por la taxonomización del objeto artístico para concentrarse en la búsqueda de correlatos entre pasado y presente en las producciones artísticas. Propone una Historia del Arte capaz de reactivar el pasado desde y hacia el presente. Capaz, en definitiva, de construir su conocimiento sobre esquemas “flexibles y abiertos, que, en lugar de simplificar, desactivar y neutralizar, ocultando los pliegues que toda historia debe tener, nos permitan problematizar acerca de esas grietas de sentido que las prácticas artísticas contemporáneas pueden ayudar a replantear” (p. 39).

¿Son estos planteamientos alternativos algo pasajero y circunstancial o se están asentando líneas de investigación más permeables a las necesidades presentes? El tiempo lo dirá, pero lo que sí parece claro es que el relato sobre el arte como fenómeno atemporal, no contingente y trascendente se está agotando. Shiner (2004), por ejemplo, se pregunta si no estaremos próximos al advenimiento de un nuevo sistema del arte que, consecuentemente, requeriría una nueva retórica. Por su parte, Elkins (2007) considera que, al margen de lo que ocurra con la Historia del Arte, (que se disuelva o desarrolle), lo importante es que, en la actualidad, el estudio histórico artístico requiere lecturas amplias que no se dejen constreñir por la especialización.

Como hemos dicho, la pervivencia de la Historia del Arte pasará por su capacidad para reflexionar sobre sí misma. Y quién sabe si no le hará falta, como pedían algunas voces críticas, una revolución epistemológica.

IV.3.2. Hacia una historia cultural del arte

Como todo estudio sobre el pasado, el relato de la Historia del Arte debe reconocerse parcial y provisional: “arbitrario”, en palabras de Ramírez (1997), especialmente si consideramos que el historiador del arte se proyecta sobre los discursos que elabora. Por su parte, Didi-Hubermann (2010) considera que la Historia del Arte renuncia a la extensión de su campo al desentenderse de las relaciones que hay entre las palabras “historia” y “arte”, aceptando *de facto* dos axiomas:

primero, que *el arte es una cosa del pasado*, alcanzable, por cuanto entra en el punto de vista de la historia; luego, que *el arte es una cosa de lo visible*, algo que tiene su identidad específica, su aspecto discernible, su criterio de demarcación, su campo cerrado. Es asumiendo implícitamente semejantes imperativos cuando la historia del arte esquematiza para sí misma los límites de su propia práctica: progresa entonces en una jaula dorada de su “especificidad” (p. 59).

De este modo, la Historia del Arte habría optado por la seguridad y el conservadurismo al mantener bien atadas las definiciones del “pasado” y de lo “visible”. Sin embargo, frente a ese artificio de objetividad y estabilidad, creemos que las aportaciones y perspectivas que hemos repasado son una oportunidad para volver a estudiar aspectos ya conocidos a la luz de nuevas conceptualizaciones o métodos. Del mismo modo, se presentan como una ocasión para integrar y estudiar fenómenos y creaciones que, bajo un prisma renovado, han pasado a formar parte de ese pasado histórico-artístico. Lejos de ver una amenaza en la irrupción de nuevas formas de estudiar el fenómeno artístico, estas podrían servir para apuntalar la disciplina ayudándola a hacer autocrítica y a solucionar los problemas que plantea la aparición de un nuevo régimen de prácticas, imágenes, discursos, etc. (Albarrán, 2010).

El dilema de la Historia del Arte no radica en la simple elección entre una historia como estudio de la forma o como historia en un contexto antropológico. El problema requiere una reflexión más profunda y crítica. No nos posicionamos junto a la visión un tanto esencialista de Arthur Danto (1995) de que el arte es “eternamente el mismo” incluso cuando llegamos a ese punto del “fin del arte” y su transformación en filosofía, que conduciría a su vez al fin de la Historia del Arte. Pero somos poco optimistas con las posibilidades didácticas de una disciplina que, todavía hoy, tiene mucho que resolver.

Más interesante nos parece la propuesta de otro filósofo, Larry Shiner, que en *La invención del arte* (2004) sitúa el estudio del arte en una clave histórica que recoge numerosos aportes de las perspectivas y debates examinados y resuelve algunos de los problemas del relato dominante que tan poco satisfactorio nos parece para la formación de nuestros estudiantes de grado. Entre otras cuestiones, Shiner muestra la fractura provocada por la aparición de la Estética y las Bellas Artes, ayudándonos a identificar la naturaleza del arte productivo y funcional anterior al siglo XVIII y a diferenciarlo de esa otra idea de arte estético creado para contemplación. Esta fractura pone de relieve el interés de desarrollar una narrativa histórica en torno al concepto de arte sensible a las diferencias. Su finalidad no sería tanto definir qué es el arte como orientarnos hacia un análisis más coyuntural y atento a sus usos, teniendo de fondo la pregunta ¿cuándo es arte? Este enfoque descosifica el arte y sitúa el interés de lo estético, no tanto en sus características formales, materiales y técnicas como en plano de las significaciones y funciones (Santiago, 2013).

En última instancia, se trata de revisar la naturaleza del discurso creado por la Historia del Arte y darle el valor que merece en su calidad de estudio sujeto a las contingencias y dificultades de cualquier investigación sobre el pasado y la actividad humana. Este enfoque reconoce su variabilidad histórica y cultural, y su capacidad para reflejar y participar de la complejidad de la vida social y cultural. Desde esta perspectiva, podemos proporcionar a los estudiantes una formación más crítica y reflexiva, que no solo les permita apreciar las obras de arte como objetos estéticos, sino también entenderlas como producciones culturales inmersas en contextos históricos específicos. No obstante, sabemos que todo cambio de paradigma requiere la formulación de las preguntas apropiadas que, en este caso se refieren a qué podemos hacer con las obras de arte y cómo abordar su lectura.

PARTE V: LA HISTORIA DEL ARTE EN ESPAÑA

V.1. El desarrollo disciplinar de la Historia del Arte en España

El desarrollo disciplinar de la Historia del Arte en España tuvo un recorrido un poco más largo hasta la constitución de la primera cátedra universitaria. El proceso de institucionalización comenzó en el segundo tercio del siglo XIX en un contexto dominado por las reales academias de Historia y de Bellas Artes y museos como El Prado (1819) y, posteriormente, el Museo Arqueológico Nacional (1871). Vega (2016) completa este marco institucional con la fundación del Centro de Estudios Históricos (1910) y de la Dirección General de Bellas Artes (1915). Pero antes de su instauración como disciplina académica en la universidad en 1904 y de la inauguración de la primera cátedra en 1913, contamos con un abundante número de publicaciones especializadas realizadas por una primera generación de historiadores del arte entre los que se contarían Vicente Cardener, Francisco Javier de Urrutia, Amador de los Ríos, Mariano de la Roca, Juan Facundo Riaño, Mariano de la Roca, José Gestoso, Luis Tramoyeres o Bartolomé Cossío entre otros. Pero, sin duda, hay que destacar la figura de Elías Tormo en el proceso de concepción, definición y consolidación académica de la Historia del Arte en España.

La Universidad Central de Madrid contaba desde 1858 con una cátedra de Estética. Esto forma parte de ese proceso más general que ya hemos comentado, en el que la fase filosófica antecede al desarrollo disciplinar. La Historia del Arte aparece por primera vez en los planes de estudio de Segunda Enseñanza —Principios generales de arte y de su historia en España, con aplicaciones a la composición técnica de las artes bellas e industriales (Decreto del 25 de octubre de 1868)— antes que en los universitarios. Para esto habrá que esperar a 1901, momento en el que encontramos una asignatura (Teoría de la Literatura y de las Artes) que integraba por primera vez estudios de historia del arte en la universidad. Pero no será hasta 1913 cuando Elías Tormo Monzó, catedrático de Historia de las Bellas Artes desde 1904, se convierta en el primer catedrático de Historia del Arte de España. Esto supuso el establecimiento de la disciplina como un curso de doctorado en la Universidad Central de Madrid independiente de la literatura e incorporando la Teoría del Arte (Vega, 2016). Inicialmente integrada en los estudios de Filosofía y Letras, posteriormente pasó a formar parte de Geografía e Historia.

Además de la universidad, la fundación o ampliación de otras instituciones fueron entonces fundamentales para el impulso de los estudios histórico-artísticos. Durante el siglo XIX destaca el papel de la Real Academia de la Historia que abanderó la promoción de excavaciones arqueológicas, la elaboración de inventarios de bienes patrimoniales, la promoción de estudios sobre restos patrimoniales, etc. Por su parte, según describe en su propia web, la Real Academia

de Bellas Artes de San Fernando, liberada desde su reforma en 1844 de la tarea de impartir educación formal a los artistas, orientó sus actividades hacia iniciativas más teóricas y críticas, que se materializaron en un plan de publicaciones (diccionarios, monografías, traducciones, etc.), la celebración de exposiciones y la creación de colecciones artísticas, así como en la asunción de nuevas responsabilidades como la inspección de museos y la restauración de monumentos. Ya en el siglo XX, se fundó primero, en 1910, el Centro de Estudios Históricos en Madrid, a instancias de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Dos años después, en 1912, se creó la sección de Arte en dicho centro. Ese mismo año, también se estableció el patronato del Museo del Prado. Según Borrás (2013), durante el período de entreguerras, la Universidad Central de Madrid, el Centro de Estudios Históricos y el Museo del Prado desempeñaron un papel fundamental en la formación de los estudiantes que llegaban a Madrid interesados en los estudios universitarios de Historia del Arte.

En todas estas instituciones observamos un compromiso con lo que López (2006) define como “nacionalismo científico” renovado. Esta renovación tuvo lugar mediante la adopción de métodos y enfoques europeos que ya habían sido utilizados para construir narrativas históricas nacionales y que, en este caso, debían servir a la construcción de una historia de España. Una historia preparada para hacer frente a retos como la fortaleza del catolicismo o los emergentes nacionalismos catalán y vasco. Tormo Monzó y Manuel Gómez-Moreno fueron, además, los primeros en interesarse por lo que se estaba haciendo fuera de España y en recoger las ideas de figuras como Croce y Wölfflin. Afirma Vega (2016) que la influencia de Croce se dejará sentir en el desarrollo de un método de estudio histórico-artístico que abordaba la obra de arte en tres pasos consecutivos: una descripción de carácter erudito seguida de una valoración estética y, finalmente, una representación histórica de la misma. Por otro lado, Vega (2016) destaca la repercusión que tuvo el trabajo publicado en 1915 por Wölfflin (*Conceptos fundamentales de la Historia del Arte*) que veía la obra de arte como “expresión del estilo del país y de la raza” (p. 35). Un texto que encajaba muy bien con la política de rearme moral y la vocación internacional de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

El formalismo se presentó como una metodología particularmente eficaz para afrontar la protección del patrimonio que la Real Academia de la Historia ya venía inventariando y clasificando desde el segundo tercio del siglo XIX. Una labor que recibe un renovado impulso con el *Real Decreto de 1 de junio de 1900* que ordenaba la catalogación completa y ordenada del patrimonio histórico y artístico de la nación. Elías Tormo Monzó y Manuel Gómez-Moreno tomaron parte en la iniciativa de elaborar el *Catálogo Monumental de España*, cuya finalidad era inventariar, documentar gráficamente y describir el patrimonio histórico-artístico y

arqueológico de todas las provincias españolas. El catálogo se publicó parcialmente y de forma dilatada en el tiempo: de los cuarenta y siete catálogos comenzados, sólo se concluyeron treinta y nueve y se publicaron diecisiete. No obstante, esta empresa impulsó los estudios histórico-artísticos: a este, le siguieron otros muchos catálogos cuya elaboración terminó convirtiéndose en uno de los pilares fundamentales de la enseñanza en las universidades y la investigación, al menos hasta la década de los setenta del siglo XX (Vega, 2016).

Como en otros países de nuestro entorno, el desarrollo de la Historia del Arte estuvo marcado por la demanda política que, en nuestro caso, buscaba contrarrestar la pérdida de peso político internacional y el aislamiento provocados por la crisis del 98 y por la dictadura iniciada en 1939. En ese sentido, la reafirmación en la diferencia y la exaltación de genios del arte nacional han constituido dos recursos claves (Sánchez, 2016). Además de una larga preeminencia del estudio de lo español (en concreto de la pintura española), la trayectoria de nuestra Historia del Arte se caracteriza por la escasa actividad de debate y análisis historiográfico crítico (Vega, 2016). La centralidad del estudio de “lo español”, como en el resto de las naciones de nuestro entorno, estaría determinada por la necesidad de reforzar un sentimiento identitario nacional y de demostrar la relevancia del papel de España en la empresa civilizatoria. La pérdida de las colonias en el 98 desencadenó una crisis en la emergente identidad nacional que requirió de un rearme moral que encontró en la cultura uno de sus pilares. Esto impulsó, por ejemplo, el inicio de una política de exposiciones conmemorativas que persiste en la actualidad. Una de las consecuencias de esta tendencia ha sido el esfuerzo por identificar y definir lo español o, más bien, el genio español. Un constructo restrictivo, cuando no ilusorio. Por su parte, la pintura, convertida desde la Ilustración en el medio que mejor expresa la noción “arte” en España y estrechamente vinculada a la burguesía, se convierte en el principal objeto de estudio de nuestra Historia del Arte. En este sentido, también el hecho de que el primer museo de arte fuese una pinacoteca (nos referimos al Museo del Prado) marcó el desarrollo de la disciplina (Vega, 2016).

En cuanto a la participación en los debates, varios factores limitaron su alcance, como la escasez y la demora con la que han ido llegando las traducciones de estudios de referencia extranjeros. Además, a propósito de la reflexión sobre el concepto, método y fuentes de la disciplina, Borrás (1985) señalaba la paradójica circunstancia de que su inclusión entre los temas del sistema de concursos-oposiciones a los cuerpos docentes universitarios (vigente entre 1963 y 1983), lejos de alentar un avance, tuvo un efecto inhibitorio de la reflexión crítica sobre aspectos relacionados con los problemas epistemológicos y metodológicos o con el análisis del sentido de la Historia del Arte. El resultado es que varias generaciones de docentes universitarios adoptaron un compendio de tópicos y estereotipos sobre diversos métodos de interpretación de la obra de

arte que, en realidad, no habían tenido oportunidad ni de estudiar ni de practicar. De este modo, la posible reflexión profunda sobre su futuro desempeño como docentes investigadores se limitó frecuentemente a un ejercicio de erudición y retórica desprovisto de compromiso intelectual (Borrás, 1985).

Vega (2016) reconoce un punto de inflexión en la disciplina durante la Transición gracias a la emergencia de una nueva generación de historiadores del arte que, como Valeriano Bozal, participaron en el cuestionamiento del relato tradicional de la Historia del Arte, pero con un impacto limitado y un avance inicialmente lento. Esto podría explicar por qué la Licenciatura de Historia del Arte no apareció en nuestro país hasta la reforma universitaria de 1990, cuando se incluyó por primera vez en la oferta académica como un saber independiente. Un estatus que a punto estuvo de quebrarse en el año 2005 con el amago de supresión del Grado en Historia del Arte en nuestro país.

Visto con perspectiva, en términos generales puede decirse que en el contexto europeo próximo la Historia del Arte como materia universitaria ha mantenido sus estudios dentro de unos límites conceptuales y espacio temporales bastante precisos. Se estudian las Bellas Artes y, en menor medida, los medios gráficos y algunas manifestaciones de lo que se ha dado en denominar artes menores, artes suntuarias, artes decorativas, artes aplicadas o artes industriales. Desde el punto de vista temporal, del arte egipcio, ampliamente estudiado, se salta a la Antigüedad tardía (siglo IV) hasta la actualidad. Desde el punto de vista espacial, los estudios se ocupan de las producciones realizadas dentro de las fronteras del Sacro Imperio Romano Germánico, en los territorios de las antiguas colonias europeas y en el área de la antigua Roma oriental (Estambul, Levante y los países eslavos) (Wyss, 2011). El caso español difiere algo de este panorama donde perdemos de vista todo el este de Europa y los países eslavos e integramos el estudio del arte griego y romano en los estudios arqueológicos. Fuera quedan todas las culturas situadas más allá del radio occidental que, según la tradición académica, son objeto de estudio de otras disciplinas como la Antropología y la Etnología o de estudios especializados como los estudios americanistas, los estudios islámicos, los estudios orientales, la indología o la sinología (Wyss, 2011). En este sentido, el enfoque eurocéntrico que ya apreciábamos en los escritos de Winckelmann se ha consolidado como parte esencial de la disciplina y del concepto de arte.

No olvidemos que, más allá de los matices de cada contexto, el nacimiento de la Historia del Arte como disciplina discurrió dentro del marco de construcción nacional y bajo la influencia de las mismas corrientes intelectuales. Esto ha generado, además de los sesgos ya mencionados, otros problemas derivados de su proceso de formación, entre ellos la persistencia de elementos

positivistas, esencialistas, etnocéntricos, conceptuales y funcionales que marcaron su génesis y que se han consolidado y naturalizado. En particular, cabe señalar que, en nuestro país, la Historia del Arte ha sido menos permeable que los estudios históricos a los debates y transformaciones historiográficas (Molina, 2016). Borrás (2013) señala, además, la presencia de males endémicos en la disciplina, entre los que destacan el positivismo y el localismo.

Insistimos en esta idea porque consideramos que los orígenes de la disciplina son determinantes para su comprensión como itinerario de "progreso" en un sentido "civilizatorio" y como expresión de un "espíritu del pueblo", en un contexto de reflexión sobre la cultura como elemento esencial para la definición de nuevos marcos políticos. No se trata sólo de la consolidación de ese vínculo entre arte, cultura y progreso que aparece sólidamente asentado a finales del siglo XIX en artículos como, *Influencia de las Bellas Artes en la cultura y progreso de los pueblos* de Cabello de Carbonera (1891). El problema, nos recuerda Vega (2016), es más profundo si consideramos la pervivencia de ideas como las manifestadas por el periodista Malagarriga, también en 1900, para quien el arte es:

la razón de nuestro verdadero predominio ante Europa: son batallas las de Velázquez, Teresa de Jesús o Goya, que no se han perdido ni se pueden ya perder, como se ha perdido lo que no conquistaron Pizarro, Gonzalo de Córdoba o Hernán Cortes (p. 350).

En todo caso, a pesar de su escasa permeabilidad, la disciplina no es completamente inmutable, sino que se modela inmersa en un proceso en el que la penetración de nuevos enfoques puede provocar un rearme reaccionario o actitudes aperturistas. El dinamismo que caracterizó la labor de los historiadores del arte en las primeras décadas del siglo XX en España se vio bruscamente interrumpido por el régimen franquista, que generó un período de aislamiento y ensimismamiento. Durante esta etapa, la Historia del Arte en España quedó al margen de los debates internacionales y permaneció anclada en una visión limitada que definía su objeto de estudio exclusivamente como las obras de arte, con el propósito de describirlas dentro de una perspectiva evolutiva (González-Román, 2017). No obstante, es importante el esfuerzo de diversos historiadores del arte que, a lo largo de varias generaciones, se propusieron introducir nuevos procedimientos de análisis y de especulación teórico-crítica. Figuras como Antonio Bonet, Valeriano Bozal, Simón Marchán Fiz, Juan Carrete, Juan Antonio Ramírez, Francisco Calvo Serraller, Fernando Marías, Anna María Guasch, Jesusa Vega, Carlos Reyero o Estrella de Diego, entre otros, forman parte del conjunto de voces críticas que impulsaron la apertura de la disciplina hacia nuevas metodologías y campos de estudio. Su contribución ha sido esencial para la consolidación de la disciplina en España.

Vega (2016) aprecia en el trabajo de sus colegas la penetración de los debates que tienen lugar en Alemania, Francia, Italia y el ámbito anglosajón. No pasan desapercibidos los planteamientos de los estudios culturales de Raymond Williams, las propuestas de la Nueva Historia Cultural ni las preocupaciones de filósofos como Foucault o Ricoeur, que se traducen en la ruptura con las interpretaciones exclusivamente formalistas. Trabajos como los de Juan Antonio Ramírez reflejan una inquietud por problemas como la objetividad del historiador del arte, las dificultades para eludir el presente al estudiar el pasado o para escapar de la influencia del discurso canónico. En 1987 Ramírez hablaba de la imposibilidad de aspirar a un conocimiento objetivo destacando que tanto el objeto como los métodos del historiador del arte son fruto de una superposición de interpretaciones, condicionadas a su vez por la historia personal, ideología, sentimientos y deseos de quien las realiza. En uno de sus últimos textos recordaba que toda “mirada al pasado está llena de trampas y de coartadas, es parcial e interesada, maquilla los acontecimientos, omite unas cosas y magnifica otras” (Ramírez, 2008, p. 509). Las investigaciones de Valeriano Bozal destacan por cuestionar y reevaluar las narrativas convencionales y las interpretaciones canónicas, mientras que Jesusa Vega se ha centrado en temas relacionados con la memoria y el olvido dentro de la Historia del Arte. También llegó a los historiadores del arte españoles el debate sobre la diferenciación entre lo popular y lo culto y el cuestionamiento de la existencia de expresiones culturales puras, aspectos que podemos encontrar en trabajos de Simón Marchán Fiz, Carlos Reyero o Juan Antonio Ramírez. Y, por supuesto, son varios los historiadores del arte que han abordado un ejercicio premeditado de interdisciplinariedad como Francisco Calvo Serraller o Juan Carrete.

No obstante, Sánchez (2016) describe un panorama general poco activo, marcado por la falta de continuidad y el escaso interés por lo que se hacía en el exterior. A las dificultades para superar el largo periodo de aislamiento que supuso la dictadura, se sumaba el freno que supuso el complejo y cambiante proceso de reordenación de las actividades docentes en la universidad y la necesidad de someterse a criterios de evaluación obsoletos dentro de la carrera académica, que limitaron la orientación y los temas de investigación.

Ya a finales de los 90 y en los 2000, los horizontes se amplían con una participación más activa y sostenida en los debates internacionales, junto a un ejercicio de autocrítica historiográfica que impulsa nuevas formas de pensar y hablar sobre el arte. La irrupción de los estudios feministas, con trabajos como los de Patricia Mayayo; la incursión en los estudios visuales por parte de investigadoras como Ana María Guasch o Estrella de Diego; la búsqueda y desarrollo de metodologías para desvelar estrategias hegemónicas y destacar las de los dominados, o los

estudios de Jesús Carrillo, que exploran terrenos fronterizos por sus temáticas y su interconexión entre distintos ámbitos de intervención e investigación, son buenos ejemplos de este cambio.

Nuestro sistema institucional actual refleja un panorama inestable y lleno de contradicciones en el que conviven realidades muy diferentes. Por un lado, están quienes consideran las nuevas propuestas metodológicas y la ampliación del campo hacia temáticas que superan los límites del análisis del objeto artístico incursiones ajenas a la historia del arte. Por otro lado, tenemos historiadores del arte que participan en los nuevos debates, exploran y aprovechan los aportes de otras disciplinas y de nuevas metodologías y consolidan nuevas líneas de investigación (Lopezosa, 2018). Este contraste pone de manifiesto las dificultades que seguimos teniendo para reflexionar sobre las bases epistemológicas de la disciplina y para redefinir su presente y futuro en los ámbitos de la investigación y la docencia (Sánchez, 2016).

V.2. La Didáctica de la Historia del Arte: una asignatura pendiente

Si bien es cierto que desde que en 1984 se creó la primera cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país (Mainer (2022b) la didáctica orientada hacia la enseñanza de la Geografía y de la Historia ha experimentado un gran desarrollo, no podemos decir lo mismo de la Didáctica de la Historia del Arte.

El diagnóstico de la enseñanza de la Historia del arte que realizara Ávila (2001) hace ya más de veinte años, avanzaba algunos obstáculos para su renovación entre los que destaca, además de la concepción de la enseñanza como un proceso unidireccional, la repetición del discurso canónico de carácter positivista centrado en los aspectos biográficos y formalistas, los factores personales de los docentes y su falta de formación. Más de veinte años después, estos problemas siguen presentes en las prácticas docentes. En este sentido, Mainer (2002b) llama la atención sobre el limitado impacto que tienen en general las didácticas de las ciencias sociales en la práctica educativa y señala dos factores que explican esta situación. Por un lado, el desencuentro, ya mencionado, entre los avances y debates que transforman las disciplinas académicas y las ciencias sociales que se enseñan en los centros escolares. Por otro, la desconexión entre el trabajo de los departamentos universitarios de didáctica y la práctica de maestros y profesores de primaria y secundaria. En ambos casos, la producción científica está demasiado alejada de sus destinatarios (Mainer, 2022b). Esta separación entre investigación y enseñanza conduce a las asignaturas escolares a una repetición superficial de fórmulas caducas y poco útiles (Ordine, 2013).

Otro problema sería la debilidad epistemológica dentro del área (Mainer, 2022), que se traduce en la debilidad de las investigaciones que produce (Prats, 2020). Una razón coadyuvante de esta situación sería que la penetración de las ciencias del comportamiento en las didácticas disciplinares está provocando un opacamiento de las disciplinas de referencia, en particular de los problemas específicos de su enseñanza y aprendizaje, a los que difícilmente pueden aportar soluciones la psicología o la pedagogía aplicada. De otra forma, el peso de la psicopedagogía habría desviado el interés hacia las metodologías, relegando las problemáticas específicas que en el caso de las ciencias sociales tendrían que ver con el desarrollo del pensamiento social y crítico, así como del pensamiento histórico, con la reconducción de preconcepciones específicas relacionadas con nuestras materias, etc. (Mainer, 2022b; Prats y Valls 2011; Prats, 2020).

Caballero (1993) considera que la vocación universitaria de la Historia del Arte explicaría el desinterés por su adaptación a niveles de enseñanza preuniversitarios y la escasa renovación de su didáctica. Es un hecho que la Didáctica de la Historia del Arte no ha llegado a consolidar un cuerpo teórico propio como sí estaría en camino de lograr la Didáctica del Patrimonio, por ejemplo, cuya producción desde el punto de vista cuantitativo es muy superior. Por otra parte, el movimiento renovador entre los docentes de secundaria de los últimos quince años se ha volcado de lleno en la aplicación de las TIC a la docencia y en estrategias *ad hoc* (aprendizaje cooperativo, gamificación), pero apenas se han abordado problemas de conceptualización ni de interpretación del presente y el pasado, etc. Prats (2020).

Otro problema que afecta al desarrollo de nuestra didáctica es la precariedad laboral de parte del cuerpo docente de secundaria y universitario. Circunstancia que limita las posibilidades de realizar investigaciones de calidad y que condicionan las orientaciones de las investigaciones. Lejos de contar con un colectivo docente consolidado, los datos muestran un acusado descenso del porcentaje de PDI permanente en el área. La tabla 1 muestra el acusado descenso del porcentaje de PDI permanente en el área y, aunque es cierto que la alta presencia de profesorado asociado podría sugerir una mayor colaboración entre universidad y centros educativos, sabemos el sobreesfuerzo que supone la investigación para un grupo de docentes que o bien está saturado de trabajo o bien se encuentra en una situación de precariedad.

Tabla 1

Personal docente e investigador (PDI) en DCS en la universidad española en 2009/10 y entre 2015 y 2020

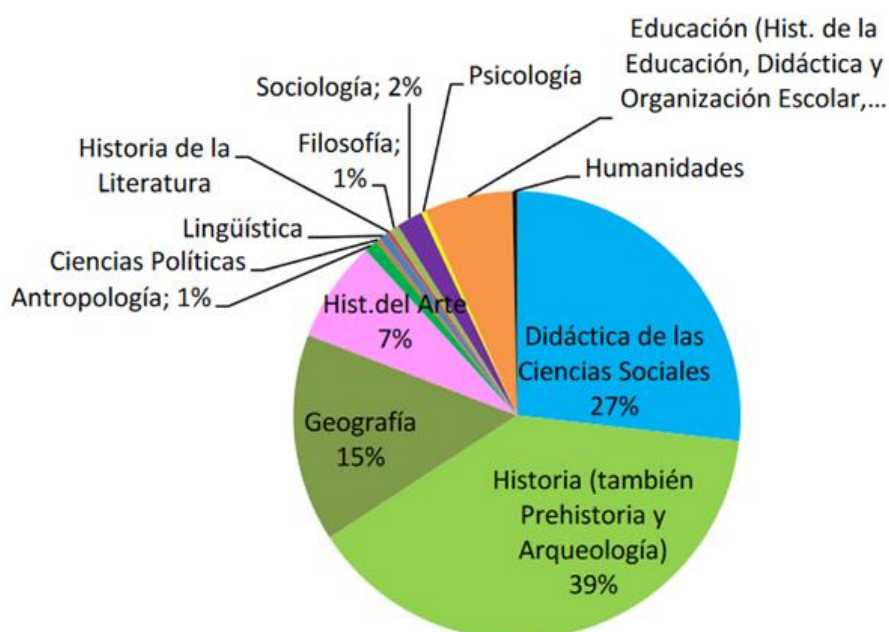
CURSO	CÁT.U.	TIT.U.	CÁT.EU	TIT.EU	Contrat.	Asocia.	Total PDI	% PDI Perman.
2009/10	13 (2)	53 (21)	22 (10)	68 (39)	20	94 (18)	313 (115)	64,50%
2015/16	12 (2)	42 (18)	8 (4)	29 (17)	144	188 (63)	423 (166)	31,44%
2016/17	10 (2)	41 (18)	6 (0)	21 (13)	156	203 (76)	437 (176)	27,23%
2017/18	10 (3)	40 (16)	6 (0)	18 (10)	156	205 (75)	435 (176)	27,59%
2018/19	10 (3)	42 (16)	4 (0)	13 (7)	156	206 (75)	431 (172)	27,84%
2019/20	6 (1)	50 (19)	4 (0)	10 (6)	160	193 (64)	423 (160)	27,19%
2020/21	4 (0)	48 (19)	----	8 (4)	51	190 (67)	431 (168)	25,75%

Nota. De “La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad”, por J. Mainier, 2022b, *Con-Ciencia Social*, 5, p. 29.

Entre las didácticas de las ciencias sociales, la de la Historia del Arte es el campo con menos desarrollo teórico y práctico. Una posible explicación sería el reducido número de profesionales de la educación superior procedentes de la Historia del Arte dedicados a la enseñanza de didáctica específica, muy inferior al número de profesores de Historia y de Geografía. Buena muestra de ello es la distribución porcentual de los profesores según las áreas de conocimiento de sus tesis doctorales.

Figura 12

Área de conocimiento en que ha realizado la Tesis Doctoral el profesorado doctor del área



Nota. De “Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales” por A. M. Aranda Hernando y E. López Torres, 2017, p.11.

Estos datos, revelan que la mayor parte de los profesores se doctoró en su disciplina de procedencia y solo un cuarto (27%) en didáctica. Muestran, además, el escaso peso de la Historia del Arte como disciplina de origen (un 7% frente al 15% de Geografía y el 39% de Historia). Considerando ambos datos podemos deducir que el porcentaje de tesis vinculadas específicamente a la Didáctica de la Historia del Arte dentro de ese 27%, debe ser muy reducido. También llama la atención el 12% de tesis defendidas en lingüística, sociología, psicología, etc., conocimientos que no parecen ser suficientes para afrontar la enseñanza de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte.

Por otro lado, la Historia del Arte tiene una presencia muy reducida en primaria y secundaria frente a la Historia y Geografía, lo que, *a priori*, reduciría su importancia y la atención a sus problemáticas específicas. Caballero (1993) y Calaf (1996) atribuyen esta falta de consideración a la percepción de la disciplina como una materia más erudita que formativa. En consonancia, los docentes demandan a la didáctica técnicas de análisis que faciliten un conocimiento presuntamente neutro, desentendiéndose de la necesaria reflexión sobre la naturaleza de los relatos que lo sustentan, un papel que, según Ramírez (1987), no le estaba destinado a la Didáctica de la Historia del Arte.

Por último, queremos destacar que ya en las décadas de los 60 y los 70 contamos con historiadores del arte que comenzaron a explorar enfoques didácticos más participativos y contextuales. Especialmente a partir de los 80, la incorporación de ideas procedentes de los movimientos educativos progresistas y el creciente interés por el estudio de la relación entre arte y sociedad generaron novedosas reflexiones sobre la enseñanza de la historia del arte, especialmente en el ámbito universitario. No obstante, se plantea un problema que es central para esta tesis: la falta de un enfoque didáctico específico para la enseñanza de la historia del arte y su desplazamiento por un modelo de innovación más preocupado por sorprender y entretener que por orientar el aprendizaje de nuestros estudiantes (Asenjo, 2018).

V.3. La construcción del canon escolar del arte en España

Todo lo visto configura un sistema de transmisión del conocimiento con características propias que da soporte, al menos parcialmente, a las representaciones que los alumnos construyen sobre el arte a partir del discurso escolar. Hemos visto, que este sistema es deudor de antiguos modelos de concepción y transmisión del conocimiento que han permanecido especialmente inalterados en los estudios histórico-artístico. En este apartado queremos ver con mayor detalle cómo se ha conformado ese canon del arte que se transmite en nuestras escuelas.

En España, los estudios de Historia del Arte se implantasen en niveles preuniversitarios antes que en la universidad. Esto sucedía a mediados del siglo XIX, en el año 1868, menos de un mes después del exilio de Isabel II el 28 de septiembre y de la instauración de un gobierno provisional. Así, el 21 de octubre de ese mismo año, se decretó un conjunto de disposiciones transitorias para la segunda enseñanza que se considera “sometida a ideas antiguas y prácticas tradicionales, que no se avienen de ningún modo con el actual orden de cosas” (p.3), cuya finalidad era modernizar el sistema público de enseñanza. En el caso de las artes, se entendía que la reglamentación anterior había supuesto un retroceso al haber alejado “de la educación universitaria las ciencias y las artes con sus aplicaciones” (p.3). Aunque no se llegó a desarrollar e implementar la ley educativa anunciada en este decreto, la materia de Historia del Arte y su correspondiente manual sí tuvieron cierta continuidad en los planes de 1894 y 1898.

Nos referimos al *Manual de estética y teoría del arte. Historia abreviada de las artes principales*, escrito por Hermenegildo Giner de los Ríos (1894), que debía servir de guía para docentes y estudiantes, y cuyos planteamientos aún perviven en nuestro imaginario. Dicho manual se organiza en dos partes: la primera centrada en conceptos de estética y teoría de las artes y otra dedicada a repasar la historia del arte de la antigüedad. De esta estructura y su desarrollo se deduce el apego a un enfoque filosófico del conocimiento (propio del proceso de ruptura con el conocimiento teológico) y un escaso desarrollo disciplinar de una Historia del Arte en un estado de formación todavía prematuro y muy dependiente de la Historia (Caballero, 2000). En la introducción el autor afirma que “el objeto de esta asignatura es el conocimiento de la Belleza y del Arte considerados uno y otra en su esencia y manifestaciones a través del tiempo y del espacio” (p. 1). Se establece así un estrecho vínculo entre arte y belleza que se desarrollará ampliamente en una de las lecciones del libro a propósito de conceptos como el de gusto, y que se mantiene muy vigente en nuestro imaginario. Continúa el texto diciendo: “comprende, por consiguiente, el principio de la composición y producción artísticas, y las leyes que rigen el desenvolvimiento del arte en obras de diversa índole” (p. 1). Esta idea, hace del arte algo que se explica a sí mismo con sus propias leyes e independiente de las consideraciones sociales y contextuales en general. También se proyecta en esta introducción un aire de trascendencia que hemos encontrado en formulaciones anteriores: “el arte es un fin de la vida” (p. 3). No falta tampoco la presentación de la figura del artista como responsable del sentido de sus creaciones que trabaja de forma independiente para expresar su propio ser y que “constituye el yo, el sujeto mismo, que es lo inmediatamente revelado o expresado en el arte” (p. 7). En este planteamiento, el mundo, la realidad, no es más que el objeto de representación. Otro aspecto que vincula las conceptualizaciones del XIX con las que siguen predominando en la actualidad

es el de la identificación de las cualidades artísticas de los objetos al margen de su consideración en el momento en que fue creado y de sus funciones y usos: “no hay pueblo que haya dejado de levantar templos a sus dioses y sentir la necesidad de representarlos, viniendo el arte en su auxilio para cumplir el fin religioso” (p. 4). Es que, al fin y al cabo, “el arte presenta por todas partes sus manifestaciones”, una afirmación que no ha dejado de provocar equívocos y que, en todo caso, cimienta interpretaciones presentistas.

Al margen de este hito, la Historia del Arte no se consolidará en la escuela española hasta 1953, cuando se presenta como una historia de la cultura o de la civilización relativamente novedosa por su aproximación a algunos postulados de la Escuela de los Annales (Cuesta, 1997). No obstante, mantiene la división en edades y géneros artísticos propia del historicismo y la visión de la historia del arte como un proceso teleológico, guiado por las ideas ilustradas de civilización y progreso. Un ejemplo ilustrativo es el manual de María Comas (*Historia del Arte y de la Cultura*) publicado en 1959, que condicionado por la línea editorial marcada por el régimen y por las limitaciones técnicas, ofrece un texto lineal y denso, con pocas imágenes en blanco y negro y sin actividades ni sugerencias metodológicas. Sin embargo, tanto el título como el índice evidencian el esfuerzo de la autora por integrar la historia del arte en esa historia cultural de los Annales.

Con la implantación de la Ley General de Educación de 1970 (*Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*), la Historia del Arte quedará vinculada a la Geografía y la Historia como parte del campo de las ciencias sociales, pero ocupando un espacio marginal. Esta ley, apenas prestó atención a la aproximación al arte desde la perspectiva histórico-artística, ya que, haciéndose eco de la necesidad de potenciar el crecimiento industrial del país, priorizó la enseñanza de las Ciencias Naturales, Técnicas y Experimentales (Caballero, 1993). Así, los estudios histórico-artísticos dentro de la Enseñanza General Básica (E.G.B.) y del Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.), se convirtieron en pequeños apéndices ubicados al final de algunas unidades, que difícilmente pueden sistematizarse o dar cabida a una narrativa elaborada. La Historia del Arte como tal, apareció trece años después (con la *Orden de 3 de Septiembre de 1987*) como asignatura optativa en el llamado Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.). Se trataba de una asignatura de orientación teórica y positivista, cargada de datos y esencialmente formalista, desarrollada con un enfoque memorístico y que se ofrecía a estudiantes que carecían de preparación previa para abordar la materia (Asenjo, 2018).

La concreción de los contenidos estuvo condicionada por los vaivenes del final del franquismo y la Transición, dando lugar a un relativo continuismo en los programas de estudios (Asenjo,

2018). El tratamiento de la materia en los sucesivos currículos no ha perdido este carácter anecdótico y memorístico (Prats, 1999). Ni siquiera la Ley Orgánica de Educación (L.O.G.S.E), que reconoce una demanda social formativa más atenta a las artes, y la aparición de una licenciatura propia de Historia del Arte, impulsaron la materia dentro del currículo escolar: los estudios histórico artísticos permanecerán así insertados dentro de otras áreas y asignaturas y la asignatura de Historia del Arte permanecerá como optativa y fuera de la educación obligatoria que se alarga hasta los 16 años, manteniendo un carácter marcadamente enciclopédico.

Una rápida revisión a las diferentes leyes educativas democráticas ilustra esta situación. En todas ellas encontramos referencias a las artes y a la necesidad de ofrecer al alumnado conocimientos básicos que le permitan reconocer, analizar, disfrutar y cuidar el patrimonio artístico. En el real decreto¹² que establecía las enseñanzas mínimas de Educación Primaria de la LOGSE se alude a la necesidad de aproximar al alumnado al patrimonio cultural y al “reconocimiento de las variaciones en los criterios y en los estilos” (BOE, 152, p. 9) con la finalidad de aprender a apreciar el valor del arte. También la LOE¹³ presentaba propuestas en esta línea para Educación Primaria para que los estudiantes fueran capaces de comprender, valorar, emocionarse y disfrutar con el hecho artístico, propone la integración de una competencia cultural y artística destinada a “conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (BOE, 293, p. 16). Por su lado la LOMCE¹⁴ insiste en esta idea, incluyendo entre las finalidades de la Educación Primaria el “estudio del sentido artístico” como parte de una formación integral y del programa de preparación para afrontar la siguiente etapa educativa.

Como hemos visto, la presencia de la Historia del Arte y la materialización de los estudios que permiten el desarrollo de todas estas destrezas (conocer, comprender, apreciar, valorar críticamente, percibir, emocionarse, etc.) dentro de los diferentes currículos no es tan obvia y, de hecho, encontramos cierta falta de consistencia entre estos propósitos y la disposición de espacios y tiempos para trabajarlos, así como la orientación que finalmente se concreta en los currículos. En este sentido, en general se echan de menos contenidos de carácter teórico y conceptual y, por otro lado, detectamos una tendencia a trabajar la materia desde concepciones muy tradicionales. Pero quizás, lo que más nos interesa para abordar el problema de esta tesis,

¹² Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

¹³ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

¹⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

es la constatación de que la asignatura de Historia del Arte ha experimentado muy pocos cambios manteniendo prácticamente intactos los contenidos desde la antigua Ley General de Educación de 1970 y con escasos avances en las prescripciones de carácter metodológico y en la concepción del fenómeno artístico.

A esto se suman otros factores ya vistos, que refuerzan este inmovilismo: la falta de una formación sólida en Historia del Arte de los maestros de primaria, la escasez de especialistas en la materia en los departamentos de ciencias sociales de secundaria, el predominio de materiales didácticos que ofrecen un tratamiento tradicional y que obvian o interpretan de forma poco acertada los cambios recientes en el ámbito disciplinar, y el carácter finalista de segundo de bachillerato (precisamente el curso donde esta materia tiene mayor presencia), entre otros.

Caballero (1993) advierte en todo este proceso una “desconexión entre unos propósitos renovadores y su concreción real en unos programas en los que se vuelve a confirmar la situación tradicional de marginalidad otorgada a nuestra disciplina” (p. 57). Si esto sucede en el caso de la única asignatura dedicada a la Historia del Arte, cabe suponer el mismo estancamiento en aquellas otras áreas o asignaturas en las que los contenidos histórico-artísticos ocupan un espacio marginal. Por el contrario, hemos visto que la aproximación más técnica a las artes visuales sí ha ido asentándose con mayor fortuna en la enseñanza obligatoria a través de programas centrados en la expresión plástica, pero que prescinden del sustrato histórico artístico que proporciona la Historia del Arte (Caballero, 1993). Por nuestra parte consideramos que si las sucesivas reformas educativas (especialmente comprometidas con la introducción de cambios metodológicos para algunas materias en un esfuerzo por actualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje) apenas han cambiado el enfoque de la Historia del Arte, la explicación hay que buscarla primero en la escasa y lenta permeabilidad filosófica e historiográfica de la propia disciplina académica a las nuevas perspectivas. El resultado es un canon del arte y unos métodos de enseñanza que no se corresponden con enfoques más ricos y críticos, así como una materia caracteriza por un elevado contenido de datos y un enfoque memorístico, a todas luces innecesarios desde el punto de vista formativo, lo cual explicaría a su vez, que haya ido quedando relegada a un segundo plano.

Vemos, por tanto, que la construcción del canon del arte en nuestro país ha estado marcada por los primeros pasos dados a finales del siglo XIX, momento en el que se adoptan ideas que vinculan al arte con la belleza y que le da ese aire de trascendencia e independencia que, de paso, se trasfiere a la figura del artista cuya finalidad es expresarse a sí mismo. Esta idealización y la tendencia a descontextualizar, tanto las creaciones (obras maestras) como a los creadores

(genios) no impide, sin embargo, convertirlos en la esencia de algo que nos define desde el pasado. Es cierto que, a pesar de la dictadura, algunos de los planteamientos de la Escuela de los Annales alcanzaron a la materia que, al menos, presenta el arte como parte integrada en la cultura. Sin embargo, se trata de un amago tímido y que no tiene como finalidad cuestionar los planteamientos anteriores. Posteriormente, el espacio reservado a los estudios histórico-artísticos no parece haber sido de gran ayuda para innovar en los contenidos y métodos de enseñanza de una materia centrada en los aspectos formales, muy poco contextualizadora y fundamentalmente, memorística. No nos sorprende que Rivera (1999) refiriéndose a la aproximación al conocimiento del arte en la escuela afirmara que “el arte, en su esencia expresiva e intelectual, no es un elemento común a la escuela. Lo que tiene lugar en la escuela es una aproximación intrascendente, desde una perspectiva nocional, hacia aquello que es considerado como arte” (p. 6).

V.2.1. Sesgos de la enseñanza de la historia del arte

Queremos analizar cómo se enseña la Historia del Arte en el ámbito escolar y qué sesgos están presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Parte del profesorado (bien por convicción, bien por falta de formación) asume de forma implícita o explícita, una concepción de la Historia del Arte que incorpora supuestos problemáticos que afectan a la conceptualización del arte, a la perspectiva o enfoque del contenido y a los procedimientos y la instrumentalización de la materia. Aspectos que han pasado a formar parte de las representaciones de la Historia del Arte de nuestros alumnos (diagnóstico). Para abordar estos problemas, proponemos considerarlos en tres niveles: primero, los sesgos que afectan de forma general a la enseñanza del pasado; segundo, los específicos de la enseñanza de la Historia del Arte, y tercero, los derivados de cómo se concibe la materia en los currículos y textos escolares.

V.2.1.1. Sesgos de la enseñanza del pasado

Positivismo

A pesar de que los estudios históricos superaron hace tiempo el positivismo decimonónico, en la enseñanza del pasado pervive algo de esa concepción de la Historia como un saber objetivo que elabora relatos libres del juicio del historiador, que cuentan los hechos tal como ocurrieron o fueron realmente¹⁵ (Ranke, 1979 [1824]). Así, en las escuelas se sigue presentando a la Historia como un conocimiento cerrado y al historiador como el encargado de registrar los hechos del

¹⁵ La expresión empleada por Ranke en su prólogo a su primer libro, *Historia de los pueblos románicos y germánicos entre 1494 y 1514*, fue “wie es eigentlich gewesen”, que traducida literalmente sería “tal como ha sido propiamente”. Ranke empleó esta fórmula para explicar que su objetivo principal era exponer la realidad del pasado sin emitir juicios de valor.

pasado y de desvelar “la verdad histórica” que contienen los documentos y monumentos en nombre de la objetividad científica. Esta tarea de reunir datos sobre el conjunto de hechos o acciones del pasado inteligibles en documentos y objetos, parte de la concepción de un modelo mecanicista de la historia, que existe en sí misma, objetivamente y con una estructura definida.

Todo esto contrasta con la naturaleza cambiante coral e intersubjetiva del estudio del pasado que, a menudo se omite en su enseñanza, bajo el argumento de que toda otra reflexión sería un elemento especulativo ajeno a la ciencia. Este planteamiento se ha mantenido en campos de estudio del pasado como la Historia del Arte. En sus narrativas y el tratamiento de las creaciones artísticas podemos identificar vestigios positivistas como la búsqueda de verdades objetivas o la acumulación de grandes cantidades de objetos que se presentan como reflejo del relato histórico para respaldar su “verdad”.

Historicismo determinista

La afirmación del historiador y filósofo alemán Dilthey de que “lo que sea el hombre solo se conoce a través de la Historia”¹⁶ (1991 [1922], p. 224) condensa la base del historicismo, una corriente de pensamiento que abarca diversas formas de entender el estudio del pasado, que enfatizan el papel histórico desempeñado por el ser humano y la historicidad de su naturaleza. En contraposición a esta noción, el giro lingüístico propuso que el ser humano no se define por lo que experimenta en su historia, sino por lo que experimenta a través del lenguaje, que delimita incluso lo pensable. Así, el lenguaje, y no la razón histórica, se coloca en el centro de la interpretación del pasado. Esto afecta no solo la comprensión del pasado, sino también la consideración del fenómeno artístico, ya que el giro lingüístico no solo desplaza el énfasis de la razón histórica al lenguaje, sino que también sugiere que nuestra percepción y comprensión del pasado están inextricablemente ligadas a la estructura del lenguaje que utilizamos. Desde esta perspectiva, el lenguaje modela también nuestra representación de la historia y el arte.

Debemos reconocer que todo estudio del pasado es una lectura hecha desde el presente, con lenguaje, valores, métodos, preguntas y preocupaciones del presente. Sin embargo, la enseñanza de la Historia y de la Historia del Arte a menudo pasan por alto esta realidad, cayendo en un determinismo historicista que confía en la idea de que nuestras sociedades están tan impregnadas por el pasado que su estudio permitirá una comprensión plena del presente. En este sentido, Hartog (2007) planteó la necesidad de poner el presente en perspectiva, evitando así los anacronismos derivados de una mirada contemporánea al pasado. Consideramos que una estrategia para evitar el determinismo historicista sería enseñar a los estudiantes no solo cómo

¹⁶ Traducido del original en alemán: *Was der Mensch sei, erfährt er nur durch die Geschichte.*

se construye el conocimiento sobre el pasado, sino adoptar un cambio de enfoque que fomente la reflexión sobre cómo las palabras y los símbolos dan forma a nuestras interpretaciones del pasado y, por ende, a nuestra comprensión del presente.

Esencialismo

En la enseñanza del pasado y de la Historia del Arte observamos con frecuencia planteamientos esencialistas que otorgan a las producciones artísticas un supuesto valor inherente que ignora “los procesos y los agentes que intervienen en la creación de sentido y de representación de esos objetos” (Rivière, 2023, p. 218). Este enfoque privilegia determinados valores (como el histórico) y avala la permanencia de una esencia pretérita imaginada deshistorizando los objetos artísticos, que se convierten así en esencia atemporal.

Frente a esta concepción, Shiner (2004) sitúa el origen de nuestra concepción actual del arte en la base de la génesis de la Historia del Arte, de modo que lo que hoy entendemos por arte sería una “invención” de no más de doscientos años. Esto significa que el valor asignado a las obras es una construcción de época, no un atributo intrínseco.

Sentido evolutivo

En la enseñanza del pasado se ha impuesto la narrativa ilustrada que presenta la historia como una sucesión de etapas que lleva implícita la idea de mejora o progreso (Rina, 2019). Este sentido evolutivo permanece fuertemente arraigado en el relato histórico-artístico que se estructura bajo el esquema temporal del determinismo historicista que, guiado por una idea lineal de progreso, describe la Historia del Arte como esa sucesión de estilos artísticos. A propósito de esto, Ramírez (1987) criticaba la concepción finalista de la Historia que en el caso de la enseñanza de la Historia del Arte implica a la cuestión de los estilos artísticos:

se supone que éstos, como los seres vivos, nacen, crecen, se desarrollan y mueren. Pero esto no se sostiene. Me inclino a suponer que no hay un destino prefijado para las sociedades ni para las artes y, en consecuencia, debe calificarse de arbitraria toda ordenación del material histórico en función de un final predeterminado (p. 251)

Androcentrismo, sociocentrismo y eurocentrismo

Pérez Garzón (2023) señala que la enseñanza del pasado en las escuelas sigue anclada en parámetros androcéntricos, sociocéntricos y eurocéntricos, sesgos ideológicos derivados de la función de la enseñanza en la construcción de los Estados nación. Esto explica que las expresiones artísticas que no proceden de determinados entornos o grupos hayan sido sistemáticamente ignoradas en virtud de un sistema de clasificación y jerarquización de las artes

que excluye las producciones que no responden a la concepción del arte y el artista occidental y patriarcal, que privilegia las producciones destinadas a las clases dominantes.

V.2.1.2. Sesgos de la enseñanza de la Historia del Arte derivados de la construcción disciplinar

La mayor parte de estos sesgos proceden del nuevo sistema de las artes que surgió a partir del siglo XVIII y que da lugar a una “nueva socialización de la percepción del arte” (Seiz, 2005, p. 175). Es este nuevo sistema de las artes nacido en el XVIII y ajeno a los giros historiográficos el que se ha mantenido en la escuela.

Presentación de un concepto universal y cerrado del arte

La noción de arte como una realidad atemporal de valor universal, en lugar de como constructo histórico-cultural occidental surgido en el siglo XVIII, constituye un equívoco. Este error proviene de aplicar al estudio de las expresiones artísticas de épocas o contextos ajenos una concepción del arte inventada hace unos doscientos años en Europa, cuyo sentido difiere profundamente de la reciente idea del arte (Shiner, 2004). El problema, explica Puelles (2005), es que la enseñanza de la Historia del Arte en el ámbito escolar ni ha integrado un relato sobre la construcción de la idea de arte, ni cuestiona esta concepción para definir qué es el arte más allá del contexto para la que fue creada.

Presentación del arte como fenómeno aislado

La tendencia a segmentar la presentación y análisis de las obras de arte, tratadas como entidades independientes y aisladas del resto de procesos creativos, ignora una realidad que es más compleja. Una realidad configurada a través de redes de intercambio de ideas y experiencias que confieren un carácter interconectado a los procesos de creación y recepción de la obra de arte, independientemente del formato o medio. Este enfoque es deudor de la concepción de la obra de arte fraguada en el siglo XVIII que la presenta como un elemento autónomo cuya razón de ser es la creación (Seiz, 2005).

Un ejemplo que pone de manifiesto la importancia de estas conexiones son los espacios arquitectónicos que difícilmente pueden apreciarse sin sumergirse en la iluminación, los colores y decoraciones (o su ausencia), los sonidos y las actividades para las que se destina la construcción. Baxandall (1978), estudia la estrecha relación que hay entre las danzas cortesanas renacentistas y la pintura coetánea, y el modo en que la primera condiciona la contemplación misma de un cuadro, además de la concepción espacial, el esquema compositivo y hasta el sentido dramático de las figuras. Sin embargo, este tipo de interacciones o el vínculo que hay entre las diferentes manifestaciones (desde la literatura, la música o las artes escénicas, entre

otras, a cualquier obra de naturaleza plástica) que se producen en un mismo contexto, no suelen ser objeto de trabajo en el aula.

Descontextualización y deshistorización

Siguiendo con esa idea del aislamiento, la presentación descontextualizada de la obra de arte supone un problema para la identificación de las relaciones de reciprocidad entre lo artístico y lo social. Ramírez (1987) habla de un esteticismo deshistorizado cuando el exceso de atención al valor estético de la obra de arte supone descuidar el análisis de otros factores, especialmente de los que ayudan a comprender su naturaleza temporal y contextual. En este sentido, Calaf (1996) plantea la necesidad de recuperar la “naturaleza dialéctica de los procesos históricos como comprensión del contexto donde se desarrolla la obra de arte” (p. 21).

Elitismo cultural (y de clase)

La irrupción de la estética en la conformación de la Historia del Arte a finales del siglo XVIII provocó cambios significativos en las nociones de belleza y gusto. El sentido del placer frente a una creación cambió, dejando atrás el "placer ordinario" vinculado al uso y el entretenimiento, para centrarse en el placer contemplativo e intelectualizado de la experiencia estética. Al mismo tiempo, la idea de gusto pasó de ser una manifestación de preferencia individual a convertirse en una noción normativa, asociada al gusto educado (Seiz, 2005). Estos cambios vinieron acompañados de rituales y normas para la contemplación y disfrute de la obra de arte, así como del requerimiento de conocimientos específicos para penetrar en su significado.

Este distanciamiento entre las formas de disfrute sensorial de la obra de arte y la aproximación intelectualizada del placer estético se ha querido ver como una fractura entre cultura de élite y cultura popular, una falsa dicotomía según explica Chartier (1992 [1983]), que merece ser objeto de discusión. En *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (1983), Chartier cuestiona la rigidez de la división entre cultura de élite y cultura popular, sugiriendo que ambas esferas están interconectadas a través de la circulación de prácticas, símbolos y significados:

Estos entrelazamientos no deben ser entendidos como relaciones de exterioridad entre dos conjuntos dados de antemano y yuxtapuestos (uno erudito, el otro popular) sino como productores de "mezclas" culturales o intelectuales cuyos elementos se incorporan en forma sólida entre unos y otros como en las mezclas metálicas (p. 35).

Esta perspectiva nos ayuda a entender que los cambios en la percepción del gusto y del placer estético no solo configuran nuevas formas de exclusividad cultural, sino que también revelan las dinámicas de interacción y mutua influencia entre distintos sectores de la sociedad. Por otro

lado, muestra que este elitismo selectivo está directamente vinculado al sistema de jerarquización de las artes que comentamos a continuación.

Jerarquización

La equiparación entre "Arte" y "Bellas Artes" y entre estas y las artes plásticas (específicamente obras pictóricas, escultóricas y arquitectónicas) refuerza la idea de aislamiento entre las diferentes formas de expresión artística. Consolida un sistema de clasificación y categorización del conjunto de las artes que dota de un valor diferencial a determinadas formas de creación, materiales y técnicas, géneros, etc. De este planteamiento nace un relato parcial y lleno de olvidos, que tiene otros efectos relevantes. Cuando en esa escala se sitúa un cierto tipo de "Arte" por encima de las artesanías, se está dejando en segundo plano un ámbito creativo donde las mujeres han tenido mayores oportunidades de participación y que es habitual o apreciado por diversas culturas no occidentales. Además, confiere sentidos equívocos a diversos objetos que responden, o no, a conceptos de "Arte" distintos. El problema radica en que, en realidad, muchas obras consideradas parte del campo de la Historia del Arte comparten características con las artesanías, y los procesos de formación de artistas y artesanos, de contratación, venta y de ejecución de las obras son también muy similares (Seiz, 2005). Nuestra experiencia como espectadores a menudo nos plantea dudas acerca de los límites del arte, especialmente cuando nos enfrentamos a objetos o manifestaciones del arte contemporáneo o etiquetadas como "Arte Popular", "Arte Primitivo" (Seiz, 2005, p. 172).

Un ejemplo que ilustra los problemas asociados al uso del concepto de Bellas Artes como criterio distintivo entre formas de producción cultural es la elaborada justificación de Bartolomé Cossío en su *Elogio del arte popular* (2016 [1913]). En este texto, Cossío intenta justificar el reconocimiento del estatus de "Arte" de expresiones enraizadas en la cultura popular, como el bordado y el encaje.

del *demos*, amorfo, surge a veces el artista distinguido y la obra aristocrática; brotan las diferenciaciones, las escuelas, los transportes de la inspiración, los acentos de los genios creadores, y todo esto, nacido, al arte popular nuevamente revierte y en él incorpora, y él de ello se alimenta.

(...)

Tal compenetración suscita los valores estéticos de este arte del pueblo. Arte que solo habla y se entrega al pueblo mismo, de cuyo espíritu subconsciente, sin saberlo y sin quererlo, mana a los hogares donde en la hora del trabajo y en las fiestas tiene su familiar y perdurable convivencia, o al ingenio sutil y aleccionado que logra percibir con

agudeza, tras de la sencillez y aun la barbarie de asuntos y de formas, de materiales y procedimientos, la serena armonía de aquella labor caudalosa de siglos y de razas; la mística belleza de las creaciones populares (en *Anuario Brigantino*, 2016, pp. 219 y 220).

“Concepción sinecdótica”

Esta expresión propuesta por Ramírez (1987) describe la tendencia a simplificar en exceso fenómenos de gran complejidad, presentando aspectos particulares como representativos del conjunto. Si bien entendemos y asumimos que puede haber razones justificadas que nos lleven a describir de forma sintética los fenómenos complejos, el problema se plantea cuando, lejos de contribuir a comprender esa realidad, la enmascara o distorsiona. Un caso ilustrativo sería el de la enseñanza de los estilos artísticos como una realidad presente en el conjunto de la creación artística coetánea, mostrando como generalidad aspectos formales y soluciones técnicas que no están tan extendidos ni son tan homogéneos como sugiere el relato histórico artístico.

Énfasis en lo formal

Predomina una tendencia de enseñanza y aproximación a la obra de arte que enfatiza los aspectos puramente formales por encima de los análisis discursivos que son transversales y heterogéneos. Esta preponderancia del análisis formal tendría su origen en el positivismo decimonónico y en la necesidad de dar apoyo a coleccionistas de arte y conservadores de museos, pero fuera de esa esfera profesional, el análisis de la obra de arte debería abordarse de otra manera (Ramírez, 1987). Si aceptamos que la obra de arte, además de un hecho estético, es una realidad histórica, parece evidente que para entenderla es necesario explicarla en su interrelación con su contexto histórico (Mukarovsky, 1977). En este sentido, Socías (1996) consideraba que los planteamientos excesivamente formalistas centrados en el análisis de la línea, la composición, la perspectiva, el color, etc., empobrecen la Historia del Arte y, especialmente, su enseñanza. A este empobrecimiento se añade el riesgo de que el abuso por la obsesión taxonómica provoque el desinterés del alumnado. Para hacer frente a estos problemas, Sánchez Rivera (2020) propone establecer “relaciones, inferencias e interpretaciones desde diversos enfoques (iconológico, sociológico, cultural...)” (p. 589).

V.2.1.3. Sesgos derivados de la concepción de la materia en los currículos y textos escolares

La organización y los procedimientos de enseñanza emanados del currículo, los libros de texto y la asignatura escolar también han dado lugar a una serie de sesgos que afectan a la materia.

Acumulación memorística

Asenjo (2018) constata la persistencia del empleo de metodologías memorísticas en la enseñanza de contenidos histórico-artísticos tanto en secundaria (para el aprendizaje de estilos,

obras y artistas) como en 2º de bachillerato (orientado a la superación de las pruebas de acceso a la universidad). El problema es que esta acumulación memorística de datos cronológicos, nominales, técnicos y formales puede conducir a un tipo de conocimiento sin contenido ni valor formativo (Ramírez, 1987, p. 257) y, sobre todo, al olvido de prácticas de análisis discursivos, interdisciplinarios y críticos.

Abuso de la cronología

La organización del tiempo histórico en espacios temporales cerrados caracterizados por determinados rasgos generar confusiones al dar la impresión de que los sucesos del pasado se dan en bloque y de la misma manera en todos los lugares (Rina, 2019). Esta forma de presentar los acontecimientos histórico-artísticos desde una concepción unívoca y cronológica acotada de los estilos, dificulta la comprensión de solapamientos y simultaneidades. Desdibuja la fluidez de una realidad en la que coexisten formas de hacer diversas, con avances, estancamientos, retrocesos y ritmos diferentes (Ansón, 1994). Oculta, además, que no todas las culturas, incluso dentro de Europa, siguen la misma sucesión de estilos ni pasan por las mismas prácticas y concepciones artísticas. Es definitiva, esta fragmentación del tiempo histórico distorsiona la realidad al obviar pervivencias, solapamientos, resonancias, sincronías y diacronías, etc.

Orientación centrada en el artista

Según Calaf (1996), la narrativa artística en el ámbito escolar ha concedido una atención desproporcionada a enfoques que colocan al artista como el " eje referencial de la explicación de su obra" (p. 19). Esto propicia una representación de la obra de arte como el resultado de la habilidad y la genialidad de creadores excepcionales que parecen habitar un universo propio y crear desde él, ocultando así la interconexión del fenómeno artístico y otros fenómenos sociales.

Nacionalismo

La función nacionalizadora de la Historia del Arte sigue presente en nuestro sistema escolar (Rina, 2019). Junto con la Historia, la Geografía y la Literatura, esta materia contribuye a construir imaginarios crono-espaciales a las naciones y de transmitir sentido de pertenencia. Entre las formulaciones de los contenidos, a menudo encontramos referencias a contextos inexistentes desde el punto de vista histórico o histórico-artístico como sucede con las pinturas rupestres localizadas en cualquier punto de la península ibérica que no pueden, en ningún caso, considerarse "españolas", ya que la idea de España como entidad política ni siquiera existía cuando fueron creadas. Además de este tipo de formulaciones que podemos encontrar en currículos, materiales didácticos y en las prácticas cotidianas de aula, hay otros mecanismos más

sutiles de manifestación del nacionalismo que pasan más inadvertidas y que pueden aparecer en el uso del lenguaje (*deixis patriótica*), en las conmemoraciones, etc. (Billig, 2014).

Aplicación inadecuada de métodos de análisis e interpretación

La falta de formación y las dificultades para aplicar determinados métodos de análisis de la obra de arte genera errores y abusos del empleo de técnicas que pueden no ser apropiadas para la interpretación de unas u otras obras. Ramírez (1987) pone como ejemplo el empleo abusivo e inadecuado de la iconología en bachillerato, que tiene sus limitaciones ya que es insuficiente para entender el fenómeno estético formal en su totalidad y plantea dificultades para el análisis del arte contemporáneo. Por otro lado, su empleo indiscriminado da a entender que toda obra contiene un significado oculto que espera ser desvelado. Una idea que nos conduce de nuevo al ámbito del positivismo con el que comenzábamos este apartado.

Uso instrumental y marginalidad de la Historia del Arte

Del examen de la posición que la materia en el currículo escolar y en los libros de texto, se deduce su valor residual, casi ornamental o de barniz cultural. A esto se refieren Ramírez (1987) y Calaf (1996) cuando hablan respectivamente de la “marginalidad” y la “borrosidad” de la historia del arte en el currículo escolar. Estos términos aluden a su escasa presencia en la formación de nuestros escolares y a su frecuente disposición al final de cada tema de Historia. En cuanto a los objetos artísticos, muy presentes a través de las ilustraciones, apenas cumplen una función meramente ilustrativa y aseverativa, más utilizados para confirmar el discurso desarrollado en el texto que para plantear problemas relacionados con la propia obra, obstaculizando su empleo como fuente histórica y su interpretación.

Presentación del arte como fenómeno desconectado de la realidad sociocultural

Este uso instrumental y marginal de la Historia del Arte resulta en la presentación del arte como un fenómeno aislado, con vínculos muy pobres con su realidad sociocultural. Para Seiz (2005) la consideración del arte como mero adorno cultural estaría vinculada a los orígenes del concepto moderno de arte y su nuevo estatus como “elemento de distinción social”; un sesgo cultural elitista estrechamente relacionado con el predominio de los enfoques formalista y biográfico y con la separación y jerarquización de las artes. Pero tendría además otros efectos importantes como distanciar el conocimiento histórico-artístico de la cotidianeidad, la sociedad y la cultura de su tiempo, desconectarlo de los problemas de nuestro tiempo y escatimar esfuerzos en la formación estética del alumnado.

Presentación de la Historia del Arte como un relato cerrado y concluido

Podemos trasladar la idea de la Historia como ciencia en construcción formulada por Pierre Vilar (1975) al ámbito de la enseñanza de la Historia del Arte, habitualmente transmitida como un conocimiento sobre el pasado cerrado, ocultando que la interpretación del pasado y de sus fuentes está en constante debate y construcción. A ello contribuye la ausencia de atención al debate historiográfico en los currículos escolares.

Desencuentro disciplinar y resistencia al cambio

La resistencia al cambio es especialmente perceptible en los niveles preuniversitarios en los que se enseña una Historia del Arte anclada en estos sesgos, obviando las críticas de los debates y las nuevas tendencias historiográficas que ya hemos visto (vid [DE LA Hª DEL ARTE HACIA UNA HISTORIA CULTURAL DEL ARTE](#)).

Estos sesgos (en conjunto o por separado) configuran una idea de la Historia del Arte y de los conceptos vinculados a su campo de estudio, caracterizada por la persistencia de tópicos, ideas superadas y errores de interpretación, que agravan el problema de la enseñanza de la materia si tenemos en cuenta el continuismo que ha caracterizado su impartición, especialmente en los niveles de secundaria y bachillerato (Asenjo, 2018). A esto se añade la falta de interés por una disciplina frecuentemente considerada aburrida o, en el mejor de los casos, auxiliar.

PARTE VI. CIUDADANÍA

En el contexto actual de la globalización necesitamos construir un nuevo modelo de ciudadanía. Para definirlo hemos tomado como referencia la normativa educativa que afecta directa o indirectamente a los estudiantes de magisterio en educación primaria. Estos textos esbozan un modelo de ciudadanía vinculado a los problemas de las sociedades contemporáneas y a los conocimientos, destrezas y valores necesarios para afrontarlos. A partir de la caracterización de ciudadanía derivada de este análisis, matizaremos o discutiremos algunas de las adjetivaciones propuestas en dicho marco

El propósito es extraer de los requerimientos normativos un modelo de ciudadanía que orientará el diseño de un modelo didáctico centrado en el desarrollo del pensamiento crítico y en la capacidad de abordar los problemas actuales. La finalidad es mantenernos fieles a los requerimientos normativos, dejando además espacio para que los propios alumnos decidan qué modelo de ciudadanía deberán promover en el futuro.

VI.1. Marco normativo

El marco normativo que establecen las disposiciones de la legislación educativa que afectan de forma directa a la formación de los maestros de educación primaria, propone un modelo de ciudadanía para el siglo XXI. Estas normativas incluyen el *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*, que destaca la necesidad de una formación adaptada a una sociedad cambiante y globalizada; la *Orden Ministerial ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, publicada en el BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2007*, que define las competencias del Grado en Educación Primaria, donde se enfatiza la preparación de los futuros docentes en valores democráticos y en la comprensión de una ciudadanía activa y crítica; la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*, que plantea una educación orientada hacia el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial; y, finalmente, el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, haciendo hincapié en la dimensión local y global de la ciudadanía.

Este conjunto normativo esboza un modelo de ciudadanía y define los conocimientos, habilidades y valores que deben adquirir los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos en un contexto complejo, marcado por el cambio y la incertidumbre. Antes de

describir este modelo cívico, nos centraremos en la caracterización del panorama y los retos que, según este conjunto de normas, deben afrontar los ciudadanos.

VI.1.1. Problemas y retos de las sociedades del siglo XXI

Todos los textos coinciden en destacar el cambio como un factor inherente a nuestras sociedades. Un fenómeno que afecta a todos los ámbitos humanos (social, económico, cultural, político) y planetarios (ambiental), y que se caracteriza por su aceleración. En ese sentido, recordamos los riesgos de la dimensión exponencial de estos cambios que afectan al medioambiente, al avance de las tecnologías y del conocimiento, a las relaciones humanas, etc.

Otro aspecto destacado en estas normas es el efecto de la globalización, particularmente en sus dimensiones económica, cultural, política y ambiental. Se mencionan así los cambios estructurales derivados de este proceso y la importancia de intervenir de forma conjunta sobre los efectos no deseables como las crisis recurrentes, las crecientes desigualdades sociales o los conflictos que surgen del desencuentro cultural o de la dominación de unos sobre otros. No se señalan, sin embargo, aspectos relacionados con los efectos del neoliberalismo ni con la construcción de identidades, aunque sí es cierto que se comenta la idea de ciudadanía global (en un sentido un tanto incierto) y de ciudadanía mundial.

Se destaca también el impacto de las tecnologías de la Información y la Comunicación y las transformaciones que su uso está generando en nuestras formas de relacionarnos y de acceder y entender el conocimiento. Hay en ese sentido, una honda preocupación por la forma en que se genera, transmite, recibe y evalúa la información, pero no se reflexiona sobre cómo afecta esto a otro de los grandes problemas que identifican estos discursos: la calidad de las democracias.

Por último, todas estas normas abordan la emergencia climática, un problema de alcance planetario que pone en riesgo tanto el equilibrio natural del planeta como la supervivencia de numerosas comunidades humanas.

VI.1.2. La formación en ciudadanía: un requisito de las políticas educativas españolas

El *Real Decreto 822/2021* establece que las enseñanzas universitarias deben garantizar que los estudiantes adquieran la formación que les permita ejercer “como ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y comprometidos en nuestras sociedades democráticas”. Así mismo, la educación superior debe preparar a los estudiantes para enfrentar un mundo en constante cambio, marcado por transformaciones profundas en las estructuras económicas, sociales, políticas y

culturales, lo que exige nuevos conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos. La formación universitaria debe contribuir también, a la construcción de una sociedad inclusiva, abierta al cambio, sostenible en términos económicos y medioambientales, tecnológicamente avanzada y socialmente equitativa. Esto implica promover una ciudadanía respetuosa con y defensora de los Derechos Humanos, como fundamento de las sociedades democráticas y en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En esta misma línea, el programa del Grado de Educación Primaria de la UCM destaca que los maestros deben adquirir una formación teórica y práctica, que les permita atender las demandas de la actual Sociedad del Conocimiento. Por otro lado, se indica que el Título de Grado, de Maestro en Educación Primaria, queda determinado por la Orden Ministerial *ECI/3857/2007*, la cual establece la formación cívica y a la educación democrática para una ciudadanía activa como una de las competencias generales que deben adquirir los futuros maestros. Las indicaciones sobre las habilidades y valores que deben trabajarse permiten deducir un concepto de ciudadanía que asume un entorno multicultural y diverso y que busca proyectarse hacia un futuro sostenible. Para ello, subraya la importancia de desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad para seleccionar y discernir información, la adaptabilidad al cambio, la autonomía, y la responsabilidad individual y colectiva, así como la colaboración y la cooperación. Entre los valores que se debe fomentar, incluye la igualdad, la equidad, el respeto a los derechos humanos, la defensa de los valores democráticos y el aprecio por la diversidad cultural. Además, entre las competencias que deben trabajarse desde las didácticas de las ciencias sociales, se insiste en el fomento de la educación democrática, la práctica del pensamiento social crítico y la valoración de las instituciones públicas y privadas como garantes de una convivencia.

Por otro lado, no perdemos de vista el propósito de la formación de nuestros estudiantes, quienes serán responsables de la formación cívica de las nuevas generaciones. En ese sentido, nos interesa conocer qué modelo de ciudadanía se proyecta en la LOMLOE en general y en el decreto de enseñanzas mínimas de educación primaria en particular.

La LOMLOE describe un escenario de cambios y problemas que caracterizan la realidad actual derivados de aspectos económicos (crisis), sociales (cambios en la comprensión de la realidad y en la manera de comprometerse y participar en ella), culturales (uso generalizado de las TIC), políticos (convivencia democrática) y ambientales (emergencia climática). Todo esto requiere una reflexión ética sobre la relación entre tecnologías, personas, economía y medio ambiente. Desde esta perspectiva, se plantea una educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, cuyo perfil se define a través del desarrollo de competencias, habilidades y valores que

promuevan esa ciudadanía mundial, activa, democrática y más libre y tolerante. Las competencias y habilidades que el alumnado debe adquirir incluyen la comprensión de la realidad, el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Destaca la importancia de desarrollar actitudes críticas y responsables, así como la capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes, para desenvolverse en un medio saturado de información y desinformación y para participar en la vida económica, social y cultural. Además, se busca fomentar la cooperación entre iguales y la resolución pacífica de conflictos. Entre los valores fundamentales se encuentran la convivencia democrática, el respeto por la diversidad y el compromiso con la igualdad de género. Todo ello con la finalidad de “transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores”, así como de garantizar el bienestar individual y colectivo.

Por último, el *Real Decreto 157/2022* (que establece el currículo), destaca la doble dimensión local y global de la ciudadanía. A la vocación nacional, cimentada sobre los principios constitucionales, se suma una vocación europeísta y un compromiso cívico y social de alcance global, orientado a integrar en el alumnado la conciencia de pertenencia a un proyecto colectivo. Una premisa guía este planteamiento curricular: preparar a los estudiantes para ejercer plenamente los derechos humanos. Así mismo, el currículo establece una serie de objetivos relacionados con la formación de una ciudadanía capaz de enfrentar el siglo XXI, dentro de un sistema de valores democráticos. En este caso, esto incluye la concienciación sobre problemáticas sociales y ambientales, la preparación para afrontar la incertidumbre, la participación en los mecanismos democráticos y la proactividad ante la vulneración de los derechos fundamentales, así como en el cuidado de las personas, del entorno natural y del planeta. Entrando ya en el ámbito de la materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, se pretende formar a los niños y niñas para que “lleguen a ser personas activas, responsables y respetuosas con el mundo en el que viven y puedan transformarlo, de acuerdo con principios éticos y sostenibles fundados en valores democráticos”. Se considera que la enseñanza de las ciencias sociales es una forma de ayudar a comprender el conflicto como parte inherente de la convivencia social y la responsabilidad de la acción humana en la generación y aceleración de cambios en el entorno social y natural. No se trataría solo de dotar al alumnado de herramientas para analizar críticamente el mundo desde una perspectiva sistémica, sino también de formarlos para construir un mundo más justo, solidario, igualitario y sostenible. Las habilidades específicas que deben dominar maestros y alumnos incluyen la toma de decisiones informadas, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la creatividad y el uso responsable de las tecnologías. El compromiso de estos futuros docentes con los valores democráticos se refleja

en la enseñanza de la cultura de paz y en la promoción de un consumo responsable y de una actitud ética en el uso de las TIC. También se destaca la responsabilidad social y personal y el compromiso con el cuidado del patrimonio y del mundo natural. Este enfoque se orienta hacia la justicia ecosocial y se relaciona directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, promoviendo una educación que valore y conserve la diversidad cultural y el patrimonio natural como elementos esenciales de la riqueza común.

VI.2. Revisión crítica del modelo de ciudadanía en las políticas educativas españolas

El marco normativo educativo español desarrolla un modelo de ciudadanía capacitada para responder a las demandas de un mundo globalizado, complejo y diverso, orientando la formación de los estudiantes hacia una ciudadanía activa, democrática, y comprometida con la justicia social y la sostenibilidad. Este modelo aspira a formar individuos que no solo comprendan y respeten su entorno local, sino que también actúen con una visión ética y responsable a nivel global. Hemos identificado siete ejes que configuran este modelo de ciudadanía: democrática, global, proactiva, crítica, inclusiva, sostenible y adaptativa. En términos generales, nuestra concepción del modelo de ciudadanía coincide con el espíritu derivado de este currículo, pero aprovechando el margen de interpretación que le queda al docente, queremos discutir o matizar algunas de estas ideas.

Ciudadanía democrática

La normativa subraya la importancia de formar ciudadanos comprometidos con los valores democráticos, capaces de participar activamente en la vida pública y en la defensa de los derechos fundamentales. Este modelo de ciudadanía democrática implica el respeto a los derechos humanos y a la diversidad, así como la participación en los mecanismos democráticos de toma de decisiones. Por nuestra parte, asumimos que el proceso educativo y el desarrollo de conocimientos, valores y actitudes de compromiso deben realizarse dentro del marco de la democracia. No obstante, debemos reconocer que nuestras democracias son dependientes de un sistema económico depredador de recursos y generador de desigualdades. En este sentido, cabe preguntarse si este marco es suficiente (e incluso si es verdaderamente democrático) para un mundo marcado por el rápido deterioro de las relaciones humanas y del planeta y tan necesitado de un cambio de rumbo radical. Esto plantea un problema de primer orden, ya que la “crisis de representación” que venían anunciando diferentes teóricos como el politólogo Guillermo O'Donnell (1992), parece haberse agudizado con la progresiva pérdida de referentes y la constatación de que el “progreso” nos ha puesto frente a un futuro incierto y arriesgado y dificulta, más que nunca, imaginar y construir el futuro.

Para hacer frente a esta crisis de representación han surgido diferentes propuestas de democracia participativa, que desafían las estructuras jerárquicas y proponen estructuras reticulares; que hacen frente a los efectos indeseados de la globalización mediante la cooperación y la autonomía local, y que conciben el Estado como un ente relacional, descentralizado, participativo, que debe articular lo global y lo local (Alguacil, 2003). La discusión sobre esta problemática se ha articulado en torno al concepto de democracia radical, presente en diversas teorías que buscan profundizar el carácter democrático del Estado moderno, como la democracia deliberativa promovida por Habermas (1988) o el pluralismo agonístico que defienden Laclau y Mouffe (2015 [1985]).

Ciudadanías plurales para un mundo global.

Todas las normas que hemos revisado hablan de formación de una ciudadanía global, pero sin precisar en qué consiste. Observamos que los marcos nacional y europeo se mantienen como elementos centrales, abiertos a esa idea de globalidad entendida más bien como espacio de trabajo para intervenir sobre problemas de alcance mundial. Sin embargo, creemos que ni la identidad nacional ni la identidad europea son adecuadas para vivir en un mundo interconectado. En nuestra opinión, no se trata de proyectar estas identidades y sus valores a un plano internacional, sino de construir nuevas identidades plurales en torno a nuevos referentes.

Compartimos con Anchustegui (2011) el deseo de superar una concepción de ciudadanía fundamentada en la pertenencia etnocultural y de avanzar hacia una comunidad que abarque a todos los seres humanos. Esta visión se alinea con la propuesta de Adela Cortina (1997) que habla de “ciudadanos del mundo” para referirse a un modelo intercultural que trasciende los límites de las comunidades nacionales y transnacionales. En esta línea se suceden los matices y denominaciones: Pasquino (2001) habla de “ciudadanía mundial” o Gutiérrez Pérez (2003) de “ciudadanía planetaria”, etc. Pero la idea de fondo coincide en plantear la organización en comunidades de ciudadanos que asuman su naturaleza humana y acepten su condición de “ciudadano del mundo” compaginando la pluralidad cultural con la igualdad legal. Por nuestra parte, nos inclinamos por modelos de ciudadanía interculturales o plurales, que consideramos más acordes con la necesidad de desenvolverse en un mundo global.

Ciudadanía proactiva

La noción de ciudadanía proactiva que se recoge en la normativa educativa enfatiza el compromiso ético y la responsabilidad de los ciudadanos para participar de forma consciente en la transformación de su entorno. Se trata de una ciudadanía dispuesta a asumir un papel activo

en la defensa de los derechos humanos, la justicia social y la sostenibilidad ambiental. Sin embargo, en este planteamiento echamos de menos la referencia a la iniciativa que impulsa al ciudadano a ir más allá: no se trata solo de reaccionar ante problemas sociales, económicos o ambientales, sino de anticiparse a ellos y de tener una actitud propositiva

Ciudadanía crítica

En todas estas leyes está muy presente la necesidad de desarrollar una actitud y un pensamiento críticos, caracterizados por habilidades analíticas, reflexivas o la capacidad de cuestionar. La ciudadanía que se propone debe ser capaz de identificar y evaluar la información, discernir hechos de opiniones y formarse opiniones fundamentadas. Así, convertirse en ciudadano crítico implica desarrollar formas de razonamiento que permitan elaborar conocimientos complejos y matizados, alejados de explicaciones simples y superficiales. Implica también, no conformarse con fórmulas pensadas para el alivio de tensiones sociales (como el famoso “pan y circo”) que tienen el efecto de rebajar el conocimiento a la mera opinión o creencia (Bauman, 2009).

El estudio dirigido por Peter A. Facione entre 1988 y 1989, conocido como *The Delphi Report*, destaca que el pensamiento crítico es fundamental para “una sociedad racional y democrática”. En este informe, a partir del consenso de expertos se identifican y definen seis habilidades y sus respectivas sub-habilidades necesarias para desarrollar el pensamiento crítico:

Tabla 2

Lista de consenso de habilidades y sub-habilidades cognitivas del pensamiento crítico

HABILIDAD	SUB-HABILIDADES
1. Interpretación	Categorización Decodificación del significado Clarificación del Significado
2. Análisis	Examen de ideas Identificación de argumentos Análisis de argumentos
3. Evaluación	Evaluación de afirmaciones Evaluación de argumentos
4. Inferencia	Interrogación de las evidencias Conjeturas alternativas Extracción de conclusiones
5. Explicación	Declaración de resultados Justificación de procedimientos Presentación de argumentos
6. Autorregulación	Autoexamen Autocorrección

Nota. Adaptado de “The Delphi Report”, por P. A. Facione, 1989.

Todo ello resulta particularmente relevante si tenemos en cuenta el demoledor efecto que tiene la desinformación. Hemos cultivado un exceso de confianza en la veracidad de la información procedente de los medios de comunicación y, sobre todo del conocimiento científico, y nos hemos acostumbrado a pensar que la realidad es transparente (López Atxurra, 2007). Los *mass media* y las redes sociales han transformado la generación y recepción de la información, cambiando a su vez, el desarrollo y transmisión del conocimiento. Pero la información no es conocimiento y la saturación informativa, paradójicamente, genera desinformación y empobrece la capacidad para pensar en lo complejo y lo abstracto, así como para entender la realidad. El modo compulsivo en que se produce y se recibe información conduce a un acortamiento del discurso y a la construcción de respuestas simples o argumentos maniqueos. En este escenario, el diálogo cede ante el enfrentamiento de opciones que se han vuelto irreconciliables debido a la pérdida de la capacidad dialéctica y de argumentación. Tampoco favorecen el diálogo los formatos televisivos y virtuales de intervenciones explosivas, los breves mensajes encapsulados o las declaraciones que no admiten ni el matiz ni la discusión. Todo esto es desinformación con una alta capacidad para desactivar el juicio crítico (Artal, 2011).

Necesitamos una ciudadanía capaz de navegar en la incertidumbre y de distinguir entre conversación, dato, noticia, información y conocimiento. Capaz de asumir que el conocimiento es algo problematizado que surge de las preguntas y dudas ante lo que parecen certezas. Además, creemos que este planteamiento debería incluir una conciencia ética sobre el impacto de las acciones individuales y colectivas, así como una visión reflexiva y relacional sobre los diversos factores que afectan a la sociedad en su conjunto.

Ciudadanía inclusiva e igualitaria

En un contexto caracterizado por la diversidad, la normativa promueve una ciudadanía que valore y respete las diferencias como fuente de enriquecimiento colectivo. Este modelo de ciudadanía inclusiva se basa en principios de igualdad, solidaridad y respeto a la diversidad cultural y social, incluyendo aspectos como género, etnia y orientación afectivo-sexual. Para ello es necesario desarrollar empatía y una disposición hacia la cooperación, entendiendo que la diversidad es fundamental para una sociedad cohesionada y plural.

Una de las condiciones más comunes que ha dado forma a las nociones de ciudadanía es la dominación regulada por un sistema de jerarquización que sitúa a ciertas personas en un plano de inferioridad. Este dominio se ejerce mediante estrategias de represión que actúan en múltiples frentes (jurídico, político, social, económico, educativo y científico), de modo que, cuando la dominación se instala en el día a día, e incluso en la normativa legal, logra parecer

natural y justo (Lerner, 1997). El primer paso para abolir este dominio sobre el otro es el reconocimiento de la igualdad y la obtención de derechos. Pero no se trata solo de seguir avanzando en esa conquista de derechos, sino en la eliminación de las prácticas sociales, políticas, económicas y culturales que alientan la desigualdad con el objetivo de alcanzar una igualdad plena. Entre las fórmulas propuestas para avanzar en este sentido nos interesan las ideas de pluralismo y universalismo que la filósofa Seyla Benhabib (2006) integra bajo el concepto de “universalismo interactivo”. Esta propuesta reconoce la diversidad de formas en que existimos y somos los seres humanos. Para Benhabib, esta diferencia es el punto del que debe partir toda reflexión y acción y a nosotros nos parece que también puede ser el punto de encuentro entre la construcción de ciudadanías igualitarias y la práctica docente implicada en la formación de una cultura emancipadora y exigente en materia de avance y consecución de derechos.

Ciudadanía sostenible

La noción de ciudadanía global que apreciamos en estos textos parece entenderse como una responsabilidad colectiva en relación con problemáticas de gran alcance como la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El compromiso cívico con la sostenibilidad requiere una comprensión amplia de los problemas ecosociales que afectan al planeta (desde la crisis climática hasta la justicia social) y una acción conjunta. La normativa destaca la necesidad de formar individuos que tomen conciencia del impacto de sus decisiones y adopten hábitos concretos para asegurar esta sostenibilidad. Se menciona que se debe formar ciudadanos que actúen como agentes de cambio en la preservación del medio ambiente y en la defensa de la justicia ecosocial, sin embargo, no proporciona una hoja de ruta clara para alcanzar estos objetivos.

Ciudadanía adaptativa y resiliente

En un siglo XXI marcado por la rápida transformación tecnológica y el uso intensivo de las TIC, el modelo de ciudadanía promovido por la ley busca personas capaces de adaptarse a situaciones cambiantes, de navegar en esta sociedad líquida (Bauman, 2009) y de enfrentar la incertidumbre de manera resiliente. Este enfoque incluye el desarrollo de una actitud de aprendizaje continuo, que permita a los ciudadanos adaptarse y contribuir de manera proactiva a la sociedad de la información.

VI.2.1. Ciudadanía situada para un futuro compartido

Estos textos normativos dejan claro que la enseñanza debe adaptarse a las circunstancias sociales, económicas, tecnológicas y culturales de cada época, con el objetivo de responder a las

necesidades del presente y del futuro, no a las del pasado. No obstante, resulta difícil formular una definición de ciudadanía que abarque todos los frentes abiertos. Por ello nos decantamos por la noción de ciudadanía situada, que implica tomar conciencia de la realidad en la que vivimos para pensar en un futuro que debemos compartir, no solo en el presente sino con las generaciones venideras. Una realidad caracterizada, como señalaba Bauman (2004), por la interdependencia: “en este planeta, todos dependemos el uno del otro, y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás” (p.28). Esto conecta directamente con la idea de universalismo interactivo de Benhabib (2006), según la cual, esta interdependencia conlleva una corresponsabilidad. Gimeno Sacristán (2003) habla en este sentido de una cultura o forma de vida que se practica en sociedad. Esto implica saber situarse en el mundo y tomar conciencia del papel que desempeñamos en él; valorar la diversidad humana; responsabilizarnos de nuestras propias acciones; actuar frente a la injusticia social, y comprometernos con la comunidad. Todo ello requiere dos actitudes elementales: la crítica y la proactividad.

El destino de la humanidad dependerá de nuestra capacidad para situarnos como parte del planeta y asumir nuestro papel para conciliar lo que hemos heredado con la incertidumbre que presenta el futuro y la capacidad para buscar soluciones ante los riesgos globales que enfrenta el planeta. Esta dimensión planetaria y situada, nos distancia de la idea de ciudadanía global entendida como uniformización del pensamiento, centralización del poder y la riqueza y generadora de mayores desigualdades. Tenemos por delante dos tareas prioritarias: abordar los graves problemas que sufre una gran parte de la humanidad y abandonar el capitalismo. Para lograrlo, necesitamos reformas radicales y un cambio profundo de estilo de vida (Gutiérrez Pérez, 2003).

PARTE VII. DIDÁCTICA PARA UNA HISTORIA CULTURAL DEL ARTE

Con esta parte cerramos el marco teórico incidiendo en el potencial de la Historia Cultural del Arte como instrumento de formación cívica. Reflexionamos, además, sobre la utilidad de la formación histórico-artística para los futuros maestros de primaria y planteamos las bases para una didáctica sustentada en una historia cultural del arte a partir de tres campos que hemos ido viendo en las partes precedentes: el de la historiografía, lo que concierne al concepto de arte (arte como concepto) y el arte como objeto.

La finalidad de este apartado es justificar de manera fundamentada la necesidad de un cambio de paradigma disciplinar y nuestra apuesta por caminar hacia una historia cultural del arte útil para la formación cívica de los futuros docentes. Además, debe servirnos para extraer ideas, instrumentos, mecanismos, temas para diseñar un modelo didáctico.

VII.1. La Historia Cultural del Arte como instrumento de formación cívica

Considerando todo lo visto en este marco teórico, proponemos un modelo didáctico que tenga como punto de partida esas aspiraciones cívicas que hemos descrito e integrarlas en la materia como parte de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que deben desarrollar los futuros profesionales de la educación. Para ello optamos por una estrategia (la enseñanza crítica de la historia del arte repensada como historia cultural del arte) y un recurso (la obra de arte en su doble dimensión conceptual y objetual).

La creación artística y su interpretación son espacios de disputa ideológica que reafirman o niegan las representaciones sociales que ponen en juego. Por eso son espacios privilegiados para la reflexión crítica sobre el origen de nuestras convicciones, prejuicios y valores. Pero como todo ejercicio crítico, esto requiere un esfuerzo intelectual de índole diferente al que acostumbramos a hacer frente a una obra de arte o ante un discurso dado. Todavía hoy seguimos obviando el análisis profundo de las aportaciones y debates generados en torno a las diversas perspectivas, métodos y conceptualizaciones relacionados con la creación artística, especialmente en los niveles educativos preuniversitarios. Consideramos que esta omisión resta valor al conocimiento del fenómeno artístico y aboga por otro tipo de aspiración ciudadana.

Por el contrario, la enseñanza de la Historia del Arte orientada a la educación para la ciudadanía adquiere un sentido y un alcance diferentes cuando se plantea evidenciar la contingencia del conocimiento e incorporar la incertidumbre como parte de la estrategia de aprendizaje. Este enfoque facilita el acceso al saber y la resolución de problemas, en lugar de transmitir un conocimiento terminado y cerrado. La intención es generar situaciones en las que las verdades

absolutas pierdan su solidez y el conocimiento se abra a la duda y al cuestionamiento. En definitiva, se trata de crear espacios para aprender a pensar, que es, en nuestra opinión, el único camino para darle forma cívica al conocimiento. Así mismo, la aproximación al fenómeno artístico desde una perspectiva histórico-artística, enriquecida con las aportaciones que han marcado su trayectoria, ofrece estrategias y técnicas de análisis e interpretación para fomentar actitudes cívicas y competencias profesionales congruentes con los requerimientos normativos para la formación de futuros maestros.

VII.2. ¿Qué historia del arte enseñar a futuros maestros de Educación Primaria?

La reflexión a propósito de la utilidad de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte dirigida a estudiantes de Magisterio en Educación Primaria nos lleva a la conclusión de que lo más adecuado para este alumnado es ofrecerle un espacio de análisis de sus propias representaciones sobre el arte y la Historia del Arte para dar paso a la deconstrucción de los discursos canónicos y la transformación de esas representaciones. En definitiva, este alumnado no necesita tanto conocer una historia del arte tradicional (que además no tendrá oportunidad de desarrollar) como tener ocasión para reflexionar sobre el fenómeno artístico y su utilidad didáctica, que sirva como ejercicio preparatorio para cualquier actividad intelectual y cívica. En ese sentido entendemos que una reorientación fundamentada en un ejercicio consciente de deconstrucción, que dirija desde esa representación de una Historia del Arte tradicional hacia una historia cultural del arte alineada con la propuesta de Shiner (2004) es más provechosa para su formación. En ningún caso pretendemos abanderar una verdad categórica que sabemos cuestionable, pero tampoco vamos a ocultar que nuestra búsqueda de un modelo de historia del arte alternativo es producto de un interés consciente por participar en la transformación de nuestra realidad social de forma reflexiva y creativa, como proponía Ramírez (1997).

VII.2.1. Problemas historiográficos

Nuestra propuesta no es producto de un capricho sino de una inquietud que nace de la necesidad de evitar los sesgos que hemos apreciado en la enseñanza de la Historia del Arte (vid [*Sesgos de la enseñanza de la historia del arte*](#)) y dotar a la materia de un nuevo sentido más útil para el mundo actual en general y para la formación de futuros maestros en particular.

VII.2.1.1. Superar sesgos y centrar el propósito de la enseñanza histórico-artística

El discurso disciplinar tradicional ha contribuido a consolidar ciertas representaciones sociales en nuestro alumnado sobre el pasado, la Historia del Arte y el arte. En este sentido, nuestra revisión genealógica e histórica de la Historia del Arte y de su apertura hacia perspectivas críticas, debería facilitar la superación de los sesgos que han caracterizado su enseñanza. Cuando

desentrañamos el origen y propósito de los relatos canónicos y los debates suscitados en torno a sus propósitos y métodos, estamos dando a los estudiantes la posibilidad de tomar conciencia de las contradicciones o sesgos inherentes a muchas de sus propias convicciones sobre el fenómeno artístico. Por ello, abogamos por un modelo de Historia del Arte que integre aspectos ideológicos, sociales, culturales y formales, proporcionando así un marco de estudio más amplio. Como veremos en mi propuesta didáctica, esto puede trabajarse en dos planos fundamentales: el tratamiento de los contenidos y la metodología de enseñanza.

VII.2.1.2 Revisión crítica de relatos y elaboración de contrarrelatos

Los estudiantes llegan a principio de curso con unas expectativas sobre la asignatura enraizadas en una visión rígida y acrítica de los discursos tradicionales sobre el pasado, sin reparar en que, a menudo, las realidades que experimentamos las contradicen. En este contexto examinar críticamente qué entendemos por Historia del Arte y para qué sirve y cuestionar el discurso oficial sobre el hecho artístico confrontándolo con otras perspectivas puede ser un paso decisivo para la iniciación al análisis de metarrelatos. Esta experiencia, lejos de corresponderse con las expectativas de una Historia del Arte convencional, invita a los alumnos a elaborar contrarrelatos a partir de los sesgos que van identificando, prestando especial atención a la tarea de “restituir la voz a las posibilidades y los ideales derrotados, marginados u olvidados” (Shiner, 2004, P. 27).

Así, teniendo en consideración algunas de las aportaciones más críticas que han suscitado diversos debates en el seno de la Historia del Arte, sería irrenunciable reflexionar sobre las ausencias en torno a las que se han construido los relatos canónicos y dar paso a los contrarrelatos elaborados desde los estudios feministas y poscoloniales. Estos contrarrelatos ponen en jaque todo el sistema de clasificación y jerarquización de las artes, acaban con las ideas de universalidad y objetividad que subyace en el discurso de la Historia del Arte, introducen la necesidad de integrar los aspectos contextuales que rodean al fenómeno artístico y cuestionan la unidireccionalidad de los procesos de creación que no contemplan al espectador en el estudio de la obra de arte.

Consideramos que el contraste de relatos y contrarrelatos puede ser una estrategia particularmente adecuada para la deconstrucción de los primeros, especialmente si pensamos en la creación de ciudadanías inclusivas e interculturales.

VII.2.2. Arte como concepto

La Historia del Arte presenta problemas similares a los de la Historia en su tratamiento del pasado, aunque con ciertas particularidades, como las que afectan a la propia concepción del

arte. Larry Shiner (2004) propone una historia cultural del arte que, desde un enfoque genealógico y conceptual, clarifica aspectos fundamentales sobre el propósito y la función de la Historia del Arte tradicional. Su planteamiento pone de relieve la necesidad de alternativas que respondan a las demandas educativas, políticas y sociales contemporáneas.

De qué hablamos cuando hablamos de arte

El concepto de arte posee, como indicaba Didi-Huberman (2010), una historia, ha sufrido unas transformaciones que no podemos eludir en nuestro programa. El concepto actual de arte es producto de una revolución conceptual ocurrida en Europa entre mediados del siglo XVIII mediados del XIX (*Geschichtliche Grundbegriffe*), lo que le hace impropio o anacrónico para designar a las producciones de otros tiempos y otros lugares (Shiner, 2004) (*invención del arte*). El concepto sufre otro cambio profundo con la transformación de las prácticas artísticas desde que, por poner un inicio convencional, Marcel Duchamp presentase la *Fuente*¹⁷ en 1917. La exposición del urinario cuestionó la mayoría de los presupuestos de la idea del arte surgida en el siglo XVIII e inició el enriquecimiento del campo con objetos, prácticas y comportamientos ajenos, rompiendo sus límites tradicionales.

Siguiendo a Shiner y Didi-Huberman, nuestro proyecto aboga por una modalidad de historia cultural del arte que comience preguntando “¿de qué hablamos cuando hablamos de arte?”. Esta interrogante, debe servir como punto de partida para cuestionar nociones arraigadas que definen el arte en términos de emotividad, belleza, originalidad, destreza técnica, libertad o genialidad, construidas a través de relatos canónicos de naturaleza androcéntrica y etnocéntrica. La pregunta se convierte así en un instrumento didáctico de primer orden.

VII.2.3. Arte como objeto

La historia cultural del arte nos permite estudiar la obra inscrita en su presente y en un contexto temporal más dilatado; nos permite analizarla como reflejo de su tiempo y como instrumento de construcción de la concepción del mundo; la presenta integrada en unas dinámicas sociales y culturales y dentro de unas estructuras de poder concretas, que atiende a conceptualizaciones de lo artístico específicas del momento y que genera reacciones diversas en su presente y en presentes posteriores. Ofrece, en definitiva, la oportunidad para reflexionar sobre su contexto de creación y para problematizar el presente con perspectiva histórica y visión de futuro. Así, el estudio del pasado (en este caso, a través del arte) proporciona un bagaje desde el cual orientar

¹⁷ Esta pieza, que marcó un cambio de paradigma en el arte contemporáneo, lleva años suscitando un debate en torno a la atribución de la autoría. Los estudios de Irene Gammel, Glyn Thompson, Julian Spalding y John Higgs apuntan la posibilidad de que su autora fuese la artista dadaísta Elsa von Freytag-Loringhoven y no Marcel Duchamp.

a los ciudadanos hacia la imaginación de posibles futuros, un paso fundamental para plantear y definir posibles pactos de ciudadanía.

Régimen de historicidad

La noción de “régimen de historicidad,” elaborada en 2003 por François Hartog (2007), tiene la finalidad de hacer inteligibles las diversas experiencias del tiempo, incluidas las que construyen los historiadores. Es un instrumento para interrogar y comparar estas experiencias y para reflexionar sobre cómo nuestro presente difiere de otros del pasado. El reto para la Historia del Arte es dejar de “pensar y escribir sobre el pasado” y pasar a “pensar con el pasado” (Hocquellet, 2010), asumiendo la contingencia, subjetividad y el carácter prospectivo del conocimiento generado por el historiador del arte.

Integrar el régimen de historicidad en nuestro diseño didáctico no implica deshistorizar la Historia del Arte, sino abordar los problemas de esencialismo y presentismo que frecuentemente surgen al analizar obras de arte. Permite también aprender a identificar los tiempos presentes en cada obra: el de referencia, el representado y el experimentado en cada presente. Considerar el régimen de historicidad invita a pensar que somos seres históricos y que no podemos entender el pasado sin tener en cuenta el momento en que nos situamos. Supone aprender a convivir con el anacronismo implícito en toda mirada al pasado y su efecto en la interpretación: “todo pasado es definitivamente *anacrónico*; no existe o consiste sino a través de las figuras que nos hacemos de él; solo existe en las operaciones de un “presente reminiscente” (Didi-Huberman, 2010, P. 54). Para ello podemos aprender de modelos de análisis históricos que ofrecen una visión de conjunto, como el sistema de exposición de imágenes y producciones culturales propuesto por Warburg que, en palabras de Didi-Huberman (2009), constituye una “memoria antropológica”.

La transformación de la función y del valor de la obra de arte

Hemos hablado del cambio y adición de significados vinculados al concepto de arte y su conexión con la función que este desempeña en la sociedad. Tradicionalmente, el historiador del arte se ha aplicado a la explicación de la obra de arte a partir de premisas históricas destacando su valor estético y a menudo obviando otras funciones derivadas de su naturaleza cultural. Sin embargo, cuando se considera una obra como un artefacto cultural, el estudio del fenómeno artístico supera la asignación “universalizadora” de funciones que no le corresponden y trasciende su consideración como simple documento o como objeto de goce estético (Vega, 2016). Podríamos considerar la “artisticidad” como un estado, más que como la propiedad intrínseca del objeto. La artisticidad, así, no residiría en el objeto, sino que sería coyuntural y dependiente del sistema

de relaciones en que este se integra. Este planteamiento dota de sentido a la pregunta, ¿cuándo es arte? (Santiago 2013), que cambia la perspectiva de trabajo radicalmente.

Esto no supone renunciar al estudio del objeto artístico ni de sus cualidades estéticas, pero sí implica estudiar la función de la obra en sus distintos contextos históricos, para comprender la importancia de las circunstancias históricas de su creación, circulación y recepción; su lenguaje y significados, así como las interpretaciones posteriores a la luz de otros intereses y preocupaciones. Aceptar que la obra de arte no es necesariamente un fin, permite considerarla como medio de estudio y reflexión, e instrumento didáctico. Este estudio de la obra de arte ofrecería diferentes rangos de información: descripción, valoración estética a través del análisis de las formas y las técnicas de trabajo, interpretación y valoración histórica, circunstancias, usos, experiencias, prácticas, etc.

Vida social de los objetos

Otro problema conceptual de la obra de arte, relacionado con la historia de los objetos, que puede ser utilizada en el diseño didáctico es el cambio o transformación de valor introducido por su consideración como patrimonio histórico artístico y como mercancía.

Presentar la obra de arte en su contexto es necesario para interpretarla con mayor rigor y para comprender el arte como expresión de una sociedad, una cultura o una ideología y mejorar el conocimiento del momento histórico en que se estudie. No solo del contexto de creación de la obra sino también de toda su “vida social”, entendida como las vicisitudes experimentadas por las obras artísticas a lo largo del tiempo (sus interacciones sociales y usos en cada pasado y presentes) (Kopytoff, 1991), que conforman un relato histórico que permite hablar de arte y de otros aspectos de la realidad social de la obra. La decapitación de una estatua, el derribo de una estatua de Colón o Stalin, la voladura de los Budas de Bamiyan, etc., forman parte de la vida de la obra y nos permiten hablar del presente y de cómo cambia la lectura de la historia. Estos relatos ilustran un conflicto con la memoria, con el lugar y el valor que damos a eventos o a personajes a los que, en un momento dado, se decide rendir homenaje. La decapitación de la estatua de Lenin no borra la historia, sino que crea otro relato desplazando narrativas que se creían inmutables y destacando así un espacio fundamental de la historia: el de los conflictos, los debates, las problemáticas y los matices.

Figura 13

La cabeza de Lenin expuesta en el museo de la Ciudadela de Spandau



Nota. Imagen de la exposición *Al descubierto. Berlín y sus monumentos* celebrada en 2016. Fuente: DW/G. Schließ

La peculiaridad de la vida de los objetos artísticos estriba en su consideración como bien colectivo merecedor de protección especial, esto es como patrimonio merecedor de recursos jurídicos y económicos para su conservación. Esta medida se aplica crecientemente, marcando buena parte de la vida cultural y las políticas públicas, de forma que tiende a imponerse como memoria de la historia y símbolo de identidad (Appadurai, 1991). La consideración de los criterios políticos y artísticos de selección y los efectos de la patrimonialización puede ser un problema interesante para un currículum crítico. También puede ser interesante analizar ese esfuerzo para garantizar la visibilización de un cierto orden del tiempo y los mecanismos de vinculación entre pasado y presente por parte de las administraciones y de las propias comunidades.

Una parte central de la vida de los objetos artísticos, sistemáticamente ignorada en las representaciones de nuestros alumnos, es su vida comercial, su paso por los marchantes, compradores delegados, galerías, casas de subastas, revistas y catálogos, etc. Buscando el lucro, el mercado selecciona y rechaza dando lugar a procesos de transmutación del valor (Baudrillard 1989 [1972]). El estudio de la vida comercial del arte es un campo de estudio desestabilizador de una de las representaciones sociales más profundamente ancladas en las mentes de nuestros estudiantes.

Alfabetización visual crítica y educación crítica de la mirada

Aunque nadie cuestione la efectividad comunicativa de la imagen, su lectura o interpretación crítica supone un desafío para los no especialistas. Si la lectura crítica incluye el análisis de los actos de visión hacia los objetos artísticos (su historicidad y su anclaje social) la complejidad es aún mayor. La alfabetización visual crítica sociohistórica es, creemos, precondition y objetivo de cualquier curriculum de Historia del Arte. Educar críticamente la mirada no implica eludir el saber técnico (como el aprendizaje en el empleo de las nuevas tecnologías o la codificación de mensajes visuales). Pero más allá de la necesaria alfabetización visual básica para leer las imágenes, entendemos que la educación crítica de la mirada tiene como objetivo que los estudiantes comprendan que el uso de las imágenes no es aséptico y que puede plantear problemas como la manipulación de la información o la perpetuación de modelos y roles sociales. Así mismo, tendría la finalidad de desarrollar la capacidad para identificar dichos problemas e interpretar lo que realmente muestra la imagen y con qué propósito. Como señalaba Mirzoeff (2003) “ver no es creer, sino interpretar” (p. 34).

Creemos que si las imágenes tienen interés desde el punto de vista educativo es porque constituyen formas de acceso al conocimiento y vías de consumo controladas por grupos de poder. El mismo Mirzoeff (2003) se preguntaba “¿Qué debemos creer si ver ya no significa creer?” (p. 20). La cuestión radica en que, más que creer, se trata de pensar desde una mirada crítica entendida como aplicación del pensamiento crítico a nuestras percepciones visuales. En este sentido, Loste (1990) afirma que formar la percepción visual a través de la obra de arte contribuye al desarrollo de habilidades intelectuales necesarias para la comprensión del pasado, como: la capacidad de formular preguntas e hipótesis, estructurar e interpretar la información que nos llega a través de la percepción o estimular la creatividad intelectual para afrontar problemas, explorar soluciones y comunicar experiencias.

Nuestra propuesta pretende el análisis de imágenes, la alfabetización visual, pero para que este sea efectivo necesitamos considerar los procesos, agentes y factores implicados en su producción y exhibición. Necesitamos también, desplazar la atención hacia la mirada a la que apelan esas imágenes y a los factores sociales que la explican. Nuestra propuesta curricular no pretende educar *en* la imagen ni *para* la imagen, ya que esto conduciría a una formación de carácter instrumental cuya finalidad sería preparar a los estudiantes para cumplir un papel dentro de la “sociedad de la imagen”. Nuestra propuesta es educar la mirada entendida como un constructo social y espacio de relación.

Reflexionar críticamente sobre las imágenes es, simultáneamente, una vía para reflexionar sobre el conocimiento y sobre como este se produce y difunde. Esto desborda, de nuevo, los límites tradicionales de la Historia del Arte, especialmente si asumimos que debemos pasar de esa lógica propia del “régimen de la verdad” que invita a creer en lo que vemos, a otra lógica antihegemónica, haciendo de la imagen un instrumento que nos ayude a entender e interpretar nuestra realidad (Sánchez, 2007). Todo esto implica desaprender la actitud reverencial y pasiva tradicionalmente asociada al disfrute del arte, como sugiere García Canclini (1990), y adoptar una postura más activa y reflexiva, como propone Shiner (2004). Una vez más, estaríamos ante un proceso de deconstrucción, de valores y actitudes en este caso, que busca desafiar esos discursos hegemónicos y proponer la búsqueda de nuevas formas de relacionarnos con el aprendizaje y con el propio arte.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Diversos ámbitos académicos (especialmente historiadores y didactas) han mostrado interés en comprender cómo entiende la Historia nuestra sociedad (Mugueta, 2016). Las investigaciones sobre la construcción del conocimiento histórico abordan esta cuestión desde diferentes perspectivas. En este contexto, las representaciones sociales se han convertido en una herramienta valiosa para examinar esta problemática, especialmente en un entorno caracterizado por un flujo de información constante, donde las representaciones colectivas vinculadas al consumo tienen un fuerte impacto sobre la construcción del conocimiento histórico e histórico-artístico (Mugueta, 2016). Además, sabemos que la teoría de las representaciones sociales y sus desarrollos han tenido una temprana e importante repercusión en el ámbito educativo. La investigación de Jodelet (2011) subraya la influencia de estas representaciones en el aprendizaje y la construcción del conocimiento y en la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento formal.

A esto se suman las representaciones del profesorado que, inevitablemente proyectan en su enseñanza. El estudio de los docentes, especialmente de su formación, ha sido precisamente uno de los aspectos más presentes en las investigaciones educativas de las últimas décadas. La investigadora Susan Adler (2008), en su contribución al *Handbook of Research in Social Studies Education*, destacó la importancia de las creencias y actitudes (*beliefs and attitudes*) de los docentes y futuros docentes, unos términos similares (aunque no idénticos en el caso de opinión y creencia) a los que usa Moscovici (1963) en su artículo *Attitudes and opinions* y lo que sabemos sobre ellos y cómo se pueden cambiar.

El problema que afronta Moscovici (la creación social de sistemas de valores, ideas y prácticas en estructuras clasificadas, codificadas y simplificadas que orientan habitualmente el conocimiento del mundo y su historia, así como el comportamiento material y social y la difícil relación de todo ello con el conocimiento académico) adquiere una importancia capital en el contexto de consumo de información descrito más arriba. A la reducción de la formación básica en disciplinas como la Historia o la Historia del Arte, se suma la proliferación de fuentes alternativas de “conocimiento” histórico y social no sustentado en prácticas y conocimientos académicos con formas de argumentar distorsionadas si no directamente falsas y narrativas en las que ideas verídicas se mezclan con medias verdades, simplificaciones, hipérboles y tópicos. En el caso que nos ocupa, el alumnado llega a la universidad con una cultura histórica e histórico-

artística condicionada por las interpretaciones y transmisiones sociales del pasado (Grever y Adriaansen, 2017). Nos encontramos, por tanto, con lo que Mugueta (2016) califica de “cultura histórica de baja intensidad, que al mismo tiempo posee un gran prestigio social, un fuerte arraigo en las convicciones de la población (...) y un carácter netamente acrítico” (p. 12). Así mismo, la escuela a través del currículo, el profesorado, los materiales didácticos, etc., genera su propia cultura histórica que se extiende a la historia del arte, caracterizada por sus explicaciones teleológicas, alejada todavía de una concepción de los saberes sociales como ciencias del cambio social (Pérez Garzón, 2008).

Superando el supuesto de que la mera enseñanza del método histórico deviene en pensamiento histórico (Epstein y Peck, 2019), la dificultad de las ciencias sociales, la historia y la historia del arte para promover formas de pensamiento y conocimientos socio-históricos complejos que permitan discutir los problemas del presente de forma fundamentada, explica el creciente interés por analizar cómo construyen los estudiantes los contenidos históricos. Advertido el interés de las representaciones de estudiantes y profesores para la comprensión y el desempeño de múltiples aspectos de la docencia, la literatura ha comenzado a investigar las representaciones que afectan a todas las prácticas docentes (Pagès y Pacievitch, 2011; Jara, Salto y Ertola, 2016). En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, y especialmente en la enseñanza de la historia, el estudio y uso de las representaciones colectivas de docentes y estudiantes de todas las etapas educativas ha abierto diversas líneas de investigación. Estos estudios y las propuestas derivadas de ellos tienen una clara vinculación con la promoción del pensamiento crítico y las metodologías activas que fomenten formas activas de pensar y obtener, tratar y actuar a partir de las representaciones (Mugueta, 2016).

Así, estas representaciones se aplican tanto a la elaboración de diagnósticos sobre los conocimientos previos del alumnado o del propio profesorado, como a la estructuración de contenidos (currículo) o la planificación metodológica. En este sentido, Castorina (2017) afirma que estas representaciones no deben considerarse solo como herramientas para identificar los esquemas previos (conocimientos, concepciones, valores y actitudes) que los estudiantes llevan al aula; además, deben integrarse en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Gutiérrez-Vidrio (2019) señala que para explorar estas representaciones es necesario emplear métodos que capten tanto su dimensión estructural como procesual, de modo que podamos observar cómo transforman y aplican los estudiantes sus conocimientos previos en el aprendizaje de conceptos históricos y artísticos. Asimismo, Banchs (2000) destaca la utilidad de los enfoques procesuales en el estudio de las representaciones, subrayando su relevancia para entender los cambios conceptuales y las influencias culturales que moldean el aprendizaje.

Diversas investigaciones han examinado qué conocimientos requieren los docentes para impartir una historia escolar social que rompa con las representaciones canónicas y contemple al conjunto de la humanidad como sujeto histórico, tomando en consideración todas las voces para construir “una historia de todos, de todos los hombres y todas las mujeres, sin privilegios ni excepciones” (Fontana, 2000, p. 351). Según Pérez Garzón (2000), las memorias colectivas y su representación social afectan a la percepción de los estudiantes sobre eventos y agentes históricos. Del mismo modo, Parra (2019) afirma que:

El peso de la tradición y de una memoria individual sustentada en experiencias vividas, pero, también, en recuerdos personales que se redefinen y entremezclan con la memoria colectiva de la escuela, ha dado lugar a un cierto consenso del sentido común que dificulta el cambio, naturaliza los códigos y favorece la pervivencia de narrativas, prácticas y usos escasamente útiles desde la perspectiva de una educación ciudadana (p. 75)

Así, para diseñar e implementar estrategias didácticas que aborden estas cuestiones de forma crítica y que nos permitan avanzar hacia la formación de modelos de ciudadanías plurales, los docentes deben reconocer y resignificar estas representaciones. Trabajos como los de Rausell Guillot (2021) o Massip y Pagès (2016) sobre la formación del profesorado de secundaria ponen de relieve la necesidad de que los futuros docentes realicen una intervención crítica sobre sus propias representaciones de sus disciplinas de referencia (Historia o Historia del Arte).

Otro campo de investigación consolidado es el de la influencia de las fuentes de conocimiento no formal en los estudiantes. Trabajos como los realizados por el Grupo Valladolid (1994), Rivero (2013), Navarro (2011) o García Pujades (2013) entre otros, indican que dichas fuentes transmiten una cultura histórica resultado de una mezcla de elementos reales, míticos y erróneos. En esta línea, investigaciones como las de Mugueta (2016), Ortega y Pagès (2017), Rivero y Pelegrín (2019) u Ortuño, Molina y Maquilón (2024) se proponen identificar tópicos y valores presentes en las narrativas sobre el pasado y el significado que adquieren para los estudiantes. Algunas de estas investigaciones se convierten en diagnósticos de los conocimientos previos del alumnado con el propósito de planificar la intervención didáctica. Otras añaden el deseo de realizar un análisis comparativo de las representaciones sociales al empezar y finalizar una intervención educativa, como el estudio realizado por Massip y Pagès (2019).

En otros proyectos, la indagación de las representaciones se convierte en el eje de la propuesta didáctica en sí, sirviendo como punto de partida y guía para el trabajo para estudiantes, tal y como se observa en el trabajo de Rivière (2017 y 2020). Esto implica iniciar la intervención

educativa dialogando con los propios estudiantes sobre sus ideas acerca de la Historia (o de la Historia del Arte) sus usos y su utilidad (Scudder, 2018) y avanzar hacia la deconstrucción de las representaciones a través de operaciones historiográficas para la crítica y reconstrucción de formas de conocimiento más científicas. Esta forma de concebir la enseñanza deriva con facilidad hacia propuestas que parten de la revisión crítica del propio currículo para implementar un programa y una metodología de enseñanza activa que parta de los conocimientos previos de los alumnos, incluso cuando estos constituyan realidades acientíficas. Esto es lo que sugiere la propuesta de Goicoechea (2003) que se pregunta por las posibilidades de los docentes para replantear los esquemas dominantes en la escuela que vinculan la enseñanza de la historia con la neutralidad, la objetividad y la revelación de verdades, así como los propios currículos, dominados por una visión nacionalista excluyente.

La inclusión de estas representaciones en el diseño didáctico para la enseñanza del pasado ha demostrado ser efectiva para promover una enseñanza crítica y reflexiva conectada con la realidad social (Rivière, 2017). Esta perspectiva destaca que el reconocimiento y la exploración de las representaciones colectivas permiten una enseñanza que va más allá de la mera transmisión de información, promoviendo una comprensión crítica y socialmente contextualizada de la historia. Rivière (2020) formula un conjunto de premisas para integrar las percepciones de los estudiantes en el diseño didáctico entre las que destaca, además de tomar como punto de partida las representaciones canónicas, la problematización de los contenidos, el cuestionamiento, el conflicto cognitivo y la conformación de las propuestas en torno a conceptos sociales. En esta línea, algunos métodos han destacado en los últimos años por su idoneidad para incorporar las representaciones sociales en la enseñanza de la historia y, por ende, útiles también para la enseñanza de la historia del arte.

Desde el ámbito de las ciencias experimentales, Wandersee, Mintzes y Novak (1994) adquirieron el riesgo de ignorar los errores conceptuales que forman parte de los conocimientos previos, puesto que las enseñanzas del docente se insertan o superponen sobre estos sin que los alumnos los desechen necesariamente. Por ello es necesario planificar estrategias que propicien el cambio conceptual a partir del conflicto y la problematización, generando un choque entre esas ideas previas y la información científica, para acceder a una nueva idea más avanzada (Carretero, Pozo y Asensio, 1989). Astolfi (1993) propone trabajar desde esos errores en vez de obviarlos y afirma que colocar a los estudiantes en situaciones problemáticas propicia un aprendizaje significativo, al requerir que analicen información, reevalúen sus creencias y construyan un entendimiento fundamentado en datos.

Estas ideas se concretan en un aprendizaje basado en problemas y, más concretamente en la situación-problema, desarrollada por Astolfi (1993), Dalongeville (2003), Hubert (2004) y de Vecchi y Carmona-Magnaldi (2015) entre otros, y que describe Bain (2005) en su capítulo sobre la enseñanza de la Historia en el libro *Cómo aprende la gente*. Todos ellos subrayan que estas situaciones-problema permiten confrontar las ideas previas y cuestionar nociones preconcebidas, estimulando una aproximación al conocimiento histórico más crítico. Así mismo, señalan que permiten reformular conceptos preexistentes sobre la historia, facilitando un aprendizaje más reflexivo y activo. Al cuestionamiento de las representaciones canónicas seguiría la reconstrucción de nuevas narrativas o contrarrelatos. En este esfuerzo de reconstrucción crítica, deben entrar en juego, además de conceptos de primer y segundo orden relativos a la identificación e interpretación de procesos, hechos o personajes históricos respectivamente, conceptos de tercer orden sobre las formas de producción, finalidad, funcionalidad y usos del conocimiento en cuestión (Alvén, 2021).

Como vemos, son varios los autores que coinciden en afirmar que la enseñanza basada en el cuestionamiento de las representaciones sociales es especialmente efectiva para la enseñanza de la historia. Añadimos que también lo es para la enseñanza de la historia del arte, que comparte con la historia la necesidad de hacer frente a múltiples narrativas e interpretaciones. En ambos casos, esto implica confrontar versiones del pasado y evaluar críticamente cómo estos eventos influyen en las percepciones actuales. En el caso de la enseñanza de la historia del arte, el trabajo desde las representaciones sociales ayuda a superar visiones estereotipadas del fenómeno artístico y a fomentar una percepción del arte como fenómeno social y cultural. Mugueta (2016) muestra cómo estas representaciones ayudan a los estudiantes a resignificar conceptos históricos y sociales en general, incluidos los conceptos culturales y artísticos, y a entender la cultura como reflejo de contextos históricos y sociales diversos. Así mismo, se convierten en un recurso para cuestionar los relatos dominantes, dejando espacio para atender a los silencios de la narrativa histórico-artística (Rausell Guillot, 2020). Pero, este rico panorama del estudio de las representaciones en la historia y el patrimonio prácticamente desaparece para la historia del arte. No hemos encontrado propuestas didácticas equivalentes a las de la enseñanza de la historia o la didáctica del patrimonio, pero sí interesantes estudios que toman las representaciones del alumnado como punto de partida, como la tesis de Helena Rausell Guillot (2021), que estudia las creencias de los futuros profesores sobre el arte desde una perspectiva de género, los trabajos de David Parra o el proyecto de ABP de Aintzane Erkizia (2020), que busca modificar la percepción de alumnado de Bellas Artes sobre la asignatura de Historia del Arte. Pero queremos destacar el trabajo de Raúl López-Castelló por su profundidad

y su proximidad al nuestro. En su reciente tesis doctoral *La representación de la Historia del Arte como disciplina escolar (siglos XVIII-XXI): sociogénesis e incidencia en la práctica educativa* (defendida en junio de 2024), analiza la representación de la Historia del Arte a partir de fuentes que reflejan los discursos y prácticas escolares, prestando especial atención a los cambios y continuidades. López-Castelló argumenta que esta representación condiciona las concepciones y recuerdos del futuro profesorado de Educación Secundaria, influyendo en su futura práctica docente. Entre sus resultados destaca muchos de esos sesgos (vid [Sesgos de la enseñanza de la historia del arte](#)) que ya hemos visto:

La permanencia de una notable impronta formalista centrada en el relato teleológico de la evolución del estilo; una concepción de la materia como historia de la belleza entroncada con la educación del gusto; una dimensión descriptivo-memorística combinada con el recurso a la proyección como acontecimiento propio de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura y, en relación con ello, un carácter ameno-entretenido, muy vinculado al tiempo libre, el ocio y el viaje. En relación con sus finalidades socioeducativas, se constata su vinculación con la dotación de una cultura distinguida; una presencia de la visión eurocéntrica y nacionalista en la selección de contenidos y una notable ausencia de la perspectiva de género (2024, resumen).

No obstante, se aprecia en la literatura una falta de concreción conceptual ya que con frecuencia se emplea representaciones sin justificar teóricamente y como sinónimos de términos como percepciones, concepciones, conocimientos previos, prejuicios, creencias, opiniones, que no creemos sean sinónimos. De igual manera no hay discusión sobre los procedimientos e instrumentos estandarizados para identificar y analizar las representaciones. muchos de los trabajos reseñados usan fuentes que requieren mucha elaboración racional, lo que consideramos inadecuado para el estudio de las representaciones. Las investigaciones son, en general, parciales y con poca empiria y no proponen sistemas de evaluación. Esto se debe a que muchos de los estudios reseñados, más que proyectos de investigación sistematizados surgen, como esta tesis, de proyectos de innovación docente o reflexión sobre iniciativas didácticas concretas llevadas a cabo de manera asistemática, con las correspondientes limitaciones en la base empírica, la precisión terminológica, la capacidad para hacer evaluaciones de la efectividad de las propuestas didácticas, etc.

En síntesis, podemos decir que las representaciones sociales se han convertido en un recurso valioso para el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza de la historia y la historia del arte. Desde esta perspectiva, se propone partir de las ideas previas de los estudiantes para

fomentar un aprendizaje que no solo amplíe sus conocimientos, sino que también promueva una actitud crítica y reflexiva. La incorporación de metodologías activas enfocadas desde la problematización se ha revelado eficaz para la transformación de las representaciones sociales y la promoción de competencias cívicas y críticas. Este enfoque, respaldado por investigaciones empíricas y teóricas, sugiere una dirección prometedora para renovar la enseñanza de la Historia del Arte y responder a las demandas de una educación que fomente ciudadanos críticos y conscientes de su historia y de su presente.

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

IX.1. Determinación del objeto de estudio

Nuestra investigación tiene como objeto de estudio las representaciones sobre la Historia del Arte y el arte de los alumnos de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte de los grados de Magisterio de la UCM para transformarla a través de una propuesta didáctica. Sin embargo, hemos encontrado dificultades para plantear una definición operacionalizada de las representaciones de los estudiantes y para delimitar nuestro objeto de estudio por varios motivos. Como veremos más adelante (vid *La formación en ciudadanía: un requisito de las políticas educativas españolas*) las respuestas que nos devuelven los estudiantes cuando les pedimos que seleccionen obras de arte, revelan patrones claros y, al mismo tiempo, muestran inconsistencias significativas. Los resultados más comunes incluyen un número reducido de obras y autores repetidos, con predominio de modalidades artísticas tradicionales y un marcado sesgo eurocéntrico y androcéntrico. Sin embargo, también encontramos elecciones inesperadas, como obras procedentes de Oceanía, álbumes discográficos o pinturas realizados por mujeres y ejemplos diversos de creación literaria, musical (incluida una *performance* de John Cage), fotográfica, cinematográfica, etc. Esta combinación de elecciones apunta a una representación social de la Historia del Arte conformada a partir del discurso tradicional, la publicidad y el mercado en el arte. Pero también, hay algunos estudiantes que están al corriente de obras y debates del mundo del arte contemporáneo, que llegan al curso con una concepción del arte más elaborada y amplia como la que pretendemos tratar en nuestro programa. Estas selecciones nos colocan en la encrucijada de las elecciones curriculares donde se contraponen varias direcciones u opciones y sus respectivas contradicciones, aporías o antinomias, una opción que tiene que ser parte de las consideraciones para el desarrollo ulterior de nuestra propuesta.

En primer lugar, la tendencia a la ampliación de las referencias al arte de otras culturas choca o es contradictorio con la exigencia de situar las obras de arte en su contexto para explicarlas o entenderlas. Es difícil tanto que los estudiantes conozcan como que valoren y entiendan manifestaciones artísticas alejadas de su horizonte referencial cultural. El conocimiento de obras procedentes de Japón o realizadas por aborígenes australianos requeriría un estudio en profundidad de contextos extremadamente variables y muy diferentes al de los alumnos. Se trata de una contradicción particularmente difícil de abordar de la que no hemos podido librarnos, teniendo que limitarnos a proponer situaciones que permitan a los estudiantes tomar conciencia de los límites de sus representaciones. Además, somos conscientes de que muchas

de estas manifestaciones no fueron concebidas como arte, en la acepción académica del término. Pero el objetivo de la clase no es tanto el conocimiento de esas otras manifestaciones como conseguir, como decimos, la conciencia de los límites de sus representaciones.

En segundo lugar, las propuestas del arte contemporáneo de disolución del término y de lo artístico, como la *Fuente* atribuida a Marcel Duchamp, tienen un marcado carácter intelectual que las hace bastante inaccesibles para un público no educado y las connota como cultura de élite, alejada de las prácticas y la experiencia de nuestros alumnos, punto de partida necesario para su estudio y práctica, lo que lleva, como hemos visto, a su rechazo. La opción por presentar los discursos del arte contemporáneo puede confundirse con la promoción de un cierto relativismo cultural, en la medida en que los valores que dimanaban se distancian de las prácticas y concepciones de los alumnos.

En tercer lugar, el cuestionamiento de las obras tradicionales implica también el cuestionamiento de valores asentados en la cultura occidental, como la belleza, la transcendencia, la humanidad o el impulso creador, que han moderado y servido de modelo o vehículo de transmisión de valores en nuestras sociedades, y que, por tanto, también pueden dar sentido a los alumnos, y que no necesariamente deseamos abolir. En ese sentido, corremos el riesgo de ser malinterpretados en nuestro esfuerzo por situar, matizar o ampliar las representaciones de partida.

Por último, muchas de las representaciones y prácticas culturales de los alumnos son aceptaciones de las dinámicas de los mercados. Aceptarlas nos permite acercarnos a su experiencia y prácticas, pero implícitamente supone aceptar su posición como receptores o mejor consumidores de cultura.

Estas opciones, que tienen en sí mismas un gran peso ideológico, adquieren gran relevancia socio política al haber sido conformadas, especialmente por movimientos reaccionarios como elementos centrales en las guerras culturales. No tenemos más que pensar en los recientes ataques de la AfD (Alternativa para Alemania) a la Bauhaus, que resucita implícitamente el concepto de *Entartete Kunst* (arte degenerado), las críticas de la derecha española al cine español como máquina ideológica o el acoso de Abogados Cristianos a diversos creadores de contenidos culturales. Pero el objetivo de nuestra programación no es promocionar un nuevo canon de una historia cosmopolita del arte tan anacrónica y acontextual como la tradicional. Tampoco pretende la transmisión de las concepciones y canon de la cultura y el arte e Historia del Arte de vanguardia. Muchas de estas obras o propuestas del arte de vanguardia son más

inteligibles que las obras europeas que requieren un conocimiento mitológicos o teológicos y se presentan con intención de apelar a los sentidos o como forma de juego. Un ejemplo sería la performance de John Cage, en la que este se sienta al piano con el ritual de un concierto de música clásica, pero para permanecer quieto, sin tocar, resituando o recontextualizando y focalizando la performance en la escucha, del silencio o de la sala, y por tanto en el espectador. Pero, a pesar de que, por ejemplo, hayamos estudiado en nuestro marco teórico a Didi-Huberman no consideramos ni factible ni aplicable a nuestra asignatura muchas de sus ideas. Tampoco pretendemos la crítica radical y disolución de conceptos/valores tradicionales del arte como belleza, creatividad individual o humanidad, ni servirnos y reforzar el peso de la cultura del mercado. Nuestro objetivo es más modesto, y se centra en, al mismo tiempo, hacer consciente de las propias representaciones y su capacidad de determinar las conductas, de expandir esas representaciones del arte y su historia y al mismo tiempo concretar las de manera histórica no anacrónica.

El problema de las opciones alrededor de la transmisión o crítica de cánones distintos es que se basan en la democratización cultural de bienes culturales establecidos por las élites culturales, esto es en la divulgación o apertura o comunicación de un canon cultural que se considera tiene un valor superior. Nuestra propuesta tiende más hacia la democracia cultural que en definitiva también es uno de los objetivos de mucha de la vanguardia artística y de la apertura hacia otras formas artísticas distintas de las Bellas artes que incluyan las manifestaciones de culturas no occidentales. En este sentido, un paso fundamental, es la puesta en valor entre nuestros estudiantes del papel del espectador como co-creador. Buscar citas para democratización y democracia cultural.

Así el objetivo de nuestra propuesta no es substituir un canon por otro, sino más bien hacer conscientes a los alumnos de las constricciones de sus propias representaciones, el cuestionamiento de estas también como constructos de por sí sociopolíticos, la apertura de sus representaciones a nuevas formas de entender el arte y su historia, partiendo de la consideración de los discursos tradicionales de la Historia del Arte como instrumento sociopolítico, para que sean ellos quienes decidan su propia concepción del arte y su historia. Este es un paso que creemos fundamental en la comprensión del arte como instrumento para profundizar en la democracia participativa, en la igualdad y el respeto por la otredad. Es, creemos un paso necesario, por fin, para una democracia cultural en la que las propias prácticas y manifestaciones culturales de los alumnos cobren un valor distinto. Un valor que ya tiene el concepto de arte como expresión personal en muchos países anglófonos (aquí seguimos

diciendo mis fotografías, mi música, etc., pero no mi arte como en Canadá o en Reino Unido). Es también un instrumento para formar alumnos más reflexivos y críticos en un mundo progresivamente dominado por imágenes y representaciones no cuestionadas.

La utilización de estos conocimientos para su uso didáctico en la primaria también es difícil y afronta muchos problemas pues en la aplicación didáctica de la historia del arte es mucho más fácilmente inteligible el uso para el diagnóstico, didáctico o terapéutico de la práctica artística. Es normal que esto sea así porque la expresión plástica está más asentada en el campo educativo.

Por otro lado, hemos de tener en cuenta que los términos "historia/Historia del Arte" se refieren, al menos, a tres fenómenos distintos:

1. La producción y transmisión en un decurso temporal de una serie variada de objetos muebles e inmuebles, acciones, sonidos, etc. que en determinados ámbitos espaciotemporales se consideran bajo la también cambiante caracterización de arte. Esto es lo que denominamos historia del arte.
2. Un campo de reflexión, posteriormente formalizado como disciplina académica, que reúne información y reflexiona sobre fenómenos artísticos (los objetos, acciones, sonidos, etc. mencionados), sus características técnicas y formales, su inserción en los contextos económicos, sociales, culturales etc. en los que se producen y transmiten y sobre el concepto de arte y su historicidad. Esto es, la Historia del Arte.
3. Una serie de asignaturas y contenidos impartidos en diferentes etapas educativas conformadas para transmitir el conocimiento disciplinar de la Historia del Arte. En este último sentido, hemos de tener en cuenta que el uso estudiantil del término lo generaliza a las asignaturas relacionadas con la Historia académica, aunque no lleven exactamente esa denominación. De manera que en esta acepción se incluyen actividades de investigación y de docencia.

De esta somera y rápida definición de carácter muy operacional, naturalmente sujeta a revisión y crítica, podemos extraer algunos problemas todavía sin el suficiente grado de precisión. El concepto de arte, de carácter histórico y cultural, se reifica y aplica anacrónicamente y descontextualizado por la disciplina académica a una amplia y cambiante serie de objetos, acciones, sonidos, etc. para convertirlos en fenómenos artísticos. El carácter reductor del concepto de arte que transforma la comprensión de esos fenómenos puede desconocer su contexto para introducirlos en genealogías construidas *ad hoc*. La disciplina, además no fue un

instrumento de creación de conocimiento neutro, sino que se conforma desde presupuestos y objetivos determinados.

Este proceso de resignificación, conformación, reducción y simplificación llevado a cabo por la disciplina se incrementa en su traslación y concreción en las asignaturas y se refuerza por las prácticas y discursos de los mercados y los medios de comunicación. La equiparación intelectual de estos tres ámbitos tan distintos favorece una naturalización de una serie de representaciones sociales sobre el Arte y su historia que, por su carácter didáctico y su naturalización, se muestran extraordinariamente persistentes. Pero al mismo tiempo, ese carácter didáctico y su fijación como representaciones sociales dificulta la reconformación de las asignaturas relacionadas para dar un conocimiento más rico, más centrado en los procesos cognitivos de segundo nivel distintos a los declarativos o de hechos (ya se denominen metaconceptos, conocimientos procedimentales según el marco teórico usado), más cercano a la experiencia de los alumnos y más útil para su vida profesional y cívica.

Así el objeto de estudio central de esta tesis y de la investigación-acción son las representaciones de los estudiantes y, por derivación, las concepciones académicas tradicionales del Arte y la Historia del Arte y su reflejo en el currículum y didácticas escolares, así como las propuestas teóricas derivadas de la revisión historiográfica del campo que responde a los problemas planteados arriba.

IX.2. Problema práctico y teórico de la tesis

El problema de la tesis es crear un currículo compatible con las tendencias de la historiografía de la Historia del Arte de las últimas décadas y que además sea útil para la formación de futuros ciudadanos y profesores de Educación Primaria. Todo ello, teniendo en cuenta que los currículos tradicionales de Educación Primaria apenas contemplan la enseñanza de historia del arte como tal, pero que sí cumple un papel relevante en la formación de ciudadanos.

En este contexto, nuestra finalidad no es, evidentemente, formar historiadores del arte. En ese sentido, el marco teórico debe entenderse como un marco de reflexión para la propia docente y no, necesariamente como una selección directa de aplicación didáctica. La finalidad es promover el desarrollo de un modelo de ciudadanía crítica desde la formación inicial del profesorado, transferible a la Educación Primaria. Por tanto, nuestro proyecto busca integrar una visión más holística y contemporánea de la Historia del Arte en la formación docente, alineando el currículo con las demandas actuales de la educación y de la sociedad globalizada.

Estas consideraciones me han llevado a optar por la investigación-acción como metodología docente e investigadora porque me permitía abordar esta problemática de manera efectiva y adaptativa. Además, esta metodología es especialmente adecuada para explorar posibles cambios (como el del currículo) y ajustes en respuesta a necesidades emergentes, ya que combina la investigación y la práctica en un ciclo continuo de reflexión y ajuste.

IX.3. Preguntas de investigación e hipótesis

Algunas de las preguntas detrás de esta tesis serían:

1. ¿La Historia del Arte sirve directamente para la profesión de maestro? ¿Confiere destrezas o capacidades que puedan ser utilizadas aplicadas a otros campos de la enseñanza? ¿De qué manera la Historia del Arte contribuye a la profesión docente y en qué medida sus destrezas pueden aplicarse a otros campos de la enseñanza?
2. ¿Sirve la Historia del Arte tradicional para formar una ciudadanía crítica, proactiva, situada y plural que sirva para afrontar el mundo actual? Considerando que la Historia del Arte se originó para reforzar un modelo político y cívico nacional, ¿en qué medida es necesario deconstruir su discurso tradicional para adaptarla a las nuevas demandas de una ciudadanía crítica y plural?
3. ¿Qué representación del arte y la Historia del Arte tiene el alumnado de magisterio? ¿Qué modelo de historia del arte se transmite socialmente a través de la escuela, otras instituciones educativas o los medios de comunicación? ¿Cómo han estudiado, qué currículo y metodología han seguido los alumnos de magisterio la Historia del Arte? Hipotetizamos que los alumnos mantienen representaciones sociales de la Historia del Arte y del arte derivados del canon académico escolar decimonónico. Suponemos que, a pesar de la variedad de manifestaciones artísticas a las que tienen acceso, nuestros alumnos mantienen representaciones bastante homogéneas de los procesos, la obra y la funcionalidad y valor del arte, que activan como respuesta apropiada ante una materia universitaria, aunque sus concepciones, prácticas y valores difieran sustancialmente de aquellas. Así mismo, hipotetizamos que sus representaciones no integran las perspectivas de la Historia Cultural del Arte.
4. ¿Qué Historia del Arte? ¿Qué programación (contenidos y métodos) de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte podría subvenir el triple objetivo de ser útil para la formación de ciudadanos críticos y futuros docentes de Educación Primaria haciendo justicia a las nuevas corrientes historiográficas de la disciplina? Consideramos que replicar en clase procesos similares a la deconstrucción del arte y de la Historia del arte y su deslocalización

espacial-cultural (cuestionar las representaciones) llevados a cabo por los artistas contemporáneos y los historiadores culturales del arte puede ser un buen instrumento didáctico para la consecución de ciudadanos situados, críticos, proactivos y plurales.

5. ¿Cuál es la relación entre las concepciones disciplinares, el currículo, y las didácticas y metodologías docentes? Hipotetizamos que, en coherencia con los contenidos centrados en conocimientos declarativos o conceptos de primer orden (descripción y asignación de materiales, técnicas, y estilemas a autores, escuelas o estilos), los alumnos habrán seguido un modelo didáctico expositivo y memorístico de conocimientos sustantivos o conceptos de primer orden (van Sledright, 2011; Wineburg, 2001), tales como fechas, nombres o estilos. Así se representarían la Historia del Arte como una asignatura memorística rígida y estática, y no como un campo dinámico y crítico que puede ofrecer herramientas para comprender mejor culturas y sociedades a través de sus producciones artísticas.
6. ¿Cómo traducir los postulados de la Historia Cultural del Arte en una propuesta didáctica que, además, sea coherente con las directrices de la normativa vigente y el programa oficial de la asignatura? Consideramos necesario atender a los objetivos y competencias previstos en la materia, integrando al tiempo una revisión crítica de sus contenidos. Partimos de la base de que los enfoques de la Historia Cultural del Arte se sustancian en buena medida a través de choques cognitivos con las representaciones o concepciones de lo que se considera arte y su historia en los ámbitos académico y social. En este sentido, como movimiento revisionista, la Historia Cultural del Arte proporciona instrumentos didácticos eficaces para cuestionar estas concepciones e invitar, posteriormente, al alumnado a reflexionar sobre los propósitos y problemáticas de la disciplina, así como sobre la construcción del canon y sus limitaciones, y otros conceptos complejos como el de arte.
7. ¿Cómo se transforman las representaciones sociales y, en particular, puede una asignatura transformar y enriquecer las representaciones de los estudiantes? ¿En qué plazo? ¿Qué contenidos y metodologías serían más eficaces para favorecer esta transformación? No sabemos cómo afectan las enseñanzas escolares y académicas a las representaciones a largo plazo, pero hay cierto acuerdo académico en que el aprendizaje se construye a partir de conocimientos (o representaciones) previos (Ausubel, 2002 [1963]; Vigotsky 2010 [1934]). Sabemos también que las representaciones sociales se caracterizan por su persistencia y resistencia al cambio, incluso ante reiteradas evidencias contrarias (Vosniadou, 1994; Chi, 2005). Pero, si las representaciones sociales son formas de conocimiento social y contextual, su cuestionamiento en clase podría transformarlas significativamente (Jodelet, 2011). Creemos que esto requiere no solo la presentación de conocimientos declarativos que contradigan las representaciones, sino también la presentación y uso por los alumnos de los

instrumentos para la crítica. Esto es, requiere una metodología activa centrada en el contraste de hechos y discursos, de ideas y realidades, basada en el cuestionamiento.

8. ¿Cómo hacer para que los estudiantes se impliquen con el curso y deseen adquirir y generar conocimiento? Las metodologías activas se consideran más estimulantes, pero suponen usualmente más atención y trabajo para el docente y los alumnos, y no siempre son bien recibidas (Martínez-Hierrezuelo, Ivanova y Martínez Valle, 2022). Consideramos que el alumnado debe sentirse capaz de abordar el objeto de estudio y su problemática abriéndole así una posibilidad real de sentirse partícipe en este proceso.
9. ¿Cómo evaluar una propuesta curricular y didáctica? La evaluación en concreto de innovaciones didácticas es quizá la tarea más difícil en la investigación educativa. Ni siquiera un experimento aleatorio controlado (*randomized controlled trial*) podría evaluarlas pues no son fácilmente replicables para conseguir una muestra suficiente, pues dependen de estados de ánimo o la implicación de los profesores. El resultado más claro de las mediciones de los efectos de las metodologías activas es que, en general, estos desaparecen tan pronto como los implicados dejan de sentirse observados y, por tanto, se esfuerzan menos. En general las reformas curriculares y metodológicas se dan por razones ideológicas y axiológicas o por adecuación al resto del sistema educativo o al mercado o por transposición de consensos académicos (Fernández Enguita, 2018). Nosotros planteamos una evaluación final de retención de conceptos y de satisfacción, pero por razones obvias no podemos conocer si nuestros alumnos evalúan positivamente nuestra propuesta para su vida ciudadana o profesional.
10. Dentro de lo que podemos medir, ¿qué efectos han tenido la propuesta didáctica? ¿Ha contribuido a la construcción de nuevos conocimientos y habilidades? ¿Ha servido para transformar sus conceptos y complejizar y profundizar sus reflexiones? Creemos que enfrentarse al cuestionamiento y a la resolución de problemas puede proporcionar al alumnado recursos suficientes para formular sus propias preguntas, construir hipótesis, intercambiar opiniones, experiencias y conocimientos, y, finalmente, elaborar nuevas respuestas. No esperamos resultados homogéneos, por lo que será necesario permanecer atentos a las situaciones que requieran adaptaciones o cambios importantes a medida que vayamos comprobando, junto a los propios estudiantes, los resultados obtenidos, proponemos: cambios conceptuales y avance en el desarrollo del pensamiento crítico.

IX.4. Objetivos de la investigación-acción

Esta tesis tiene tres objetivos principales:

1. Describir y analizar las representaciones sociales del arte y la Historia del Arte de los alumnos de magisterio.
2. Contribuir a la construcción de un modelo didáctico para la enseñanza de la Historia del Arte que: A) Responda a las nuevas concepciones culturales del Arte y su Historia que hemos estudiado en el marco teórico. B) Promueva una percepción de los problemas a los que se enfrentan los estudiantes y una forma de pensamiento crítico, tal y como está establecido en la normativa reguladora de la enseñanza universitaria de Magisterio (*Orden Ministerial ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, publicada en el BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2007 y Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*). C) Sea útil como herramienta para la futura docencia de los alumnos de Magisterio, esto es, que se presente como una Historia Cultural del Arte, con mayor potencial didáctico al ser más activa, consciente y crítica que las propuestas tradicionales.
3. Provocar una transformación en las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la Historia del Arte y del arte.

Los objetivos secundarios de este proyecto de investigación vienen determinados y se definen de manera concreta en cada ciclo de I.A. DE forma general para los cuatro ciclos en los que he dividido mi investigación:

- Establecer diagnósticos, basados en procedimientos de análisis fundamentado y confiables, de cada fase de implementación de la propuesta que incluya problemas, reflexiones y posibles soluciones de la docente sobre la materia, el arte y la Historia del Arte.
- Reconsiderar mi propia concepción de la Historia del Arte y su utilidad en la formación de maestros de educación primaria.
- Investigar la historiografía de la Historia Cultural del Arte
- Identificar las representaciones de los alumnos de Magisterio sobre la Historia del Arte y el arte y comprender sus orígenes y formas de transmisión.
- Diseñar e implementar una propuesta para transformar las representaciones de los alumnos de Magisterio que cursan las asignaturas relacionadas con la historia del arte siguiendo las propuestas de la Historia Cultural del Arte y las exigencias de la normativa que regula la enseñanza universitaria de Magisterio de promoción de pensamiento crítico y compromiso cívico y de formación de una ciudadanía global. Esta propuesta debe permitir a los

estudiantes considerar conceptualizaciones y adquirir experiencias alternativas del arte y su historia, y la construcción de contrarrelatos que integren perspectivas críticas para contrastarlas con sus representaciones iniciales.

- Determinar las estrategias para el tratamiento de esos contenidos a través de metodologías adecuadas. Esto incluiría trabajar unos contenidos elaborados a partir de las representaciones de los alumnos y formulados como problemas que ponen en cuestión muchas de sus ideas preconcebidas; generar un choque cognitivo que permita desmontar interpretaciones y asociaciones simplistas y facilitar la aproximación a nociones más complejas, así como disponer favorablemente al alumnado para la búsqueda de nuevas construcciones conceptuales.
- Analizar y evaluar los procesos de implementación y resultados de las propuestas. En particular, los cambios en las representaciones de la Historia del Arte y del Arte y su vinculación al modelo de ciudadanía propuesto. Para ello se considerará, específicamente, la adquisición de competencias para identificar y analizar críticamente las propias concepciones de la Historia del Arte y el arte, y adoptar formas de trabajo y perspectivas activas y críticas que fomenten aproximaciones al arte, sus fundamentos y su potencial didáctico que sean novedosos y relevantes para sí mismos y su futuro desempeño docente.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Lo que los educadores, como norma, dicen que hacen, lo que creen estar haciendo y por qué creen hacerlo, etc., constituye un obstáculo que impide profundizar en el conocimiento de lo que realmente hacen y del significado de lo que hacen

Carlos Lerena (1983) *Reprimir y liberar*

X.1. Justificación del uso de la investigación-acción

La adopción de la investigación-acción como metodología de trabajo para mi tesis responde a la naturaleza de la investigación social y educativa, la pertinencia de este enfoque en el contexto universitario y su alineación con mis objetivos de generar conocimiento situado, crítico y transformador, todo ello, a través de una metodología flexible y procesual, sobradamente contrastada. Destacamos algunas de las ventajas que hemos encontrado en este procedimiento y que justifican nuestra elección:

Interacción teoría-práctica. La investigación-acción promueve la interacción entre teoría y práctica, permitiendo al investigador reflexionar críticamente sobre su propia práctica y modificarla en función de los resultados obtenidos. Esto contribuye a una docencia más autocrítica, sensible y adaptativa a las realidades del alumnado y del entorno educativo.

Conexión entre docencia e Investigación. Esta metodología es coherente con el perfil del docente-investigador exigido en la docencia universitaria. La concepción de la enseñanza como actividad investigadora descansa sobre una relación orgánica entre conocer y hacer, pues como señala Sautu (2001) “investigación y docencia comparten un núcleo de razonamiento y análisis común” (p. 236). Desde esta perspectiva se entiende que el profesorado investigador problematice su práctica, analice e interprete los resultados, reformule sus teorías y diseñe nuevas acciones.

Rol activo del investigador y de los participantes. Una de las razones que más ha pesado en mi elección de la investigación-acción ha sido que permitía adoptar un papel activo en el proceso de cambio a través de la transformación de mi propia práctica docente, con las formas de trabajar en el aula, de construir discursos y de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Enfoque flexible y procesual. La investigación-acción permite un planteamiento flexible del proceso de reflexión-acción-reflexión. Para mi propósito he descartado procedimientos cerrados y optado por un modelo de investigación más abierto, flexible y procesual, que

favorezca la reintegración de los resultados en el proceso en curso para una mayor profundización (Villasante, 1994). De la adaptación a las circunstancias específicas en las que se ha desarrollado mi investigación resulta, como veremos, un modelo de investigación-acción ajustado al contexto en que se produce y consecuente con esa idea de flexibilidad y estructura abierta y procesual.

Integración de lo cuantitativo en lo cualitativo. En contextos con culturas específicas, como los escolares o académicos, son necesarios enfoques cualitativos que permitan una comprensión profunda y matizada, no sólo de los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también de los sentidos que los agentes conceden a sus acciones, de las dinámicas que implican las interacciones, percepciones y experiencias de los participantes. Estos aspectos son complejos y no se prestan fácilmente a ser tratados numéricamente. Pero necesitaba trabajar con datos de diferente naturaleza y combinar análisis cualitativo de situaciones difícilmente medibles con la integración ocasional de datos medibles. Además, la inclusión de instrumentos cuantitativos mejora la credibilidad de la investigación Lincoln y Guba (1985), pues como meta-método la investigación-acción permite la triangulación metodológica.

Conocimiento situado. Mi objetivo es proponer un cambio en el programa y método de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Así mismo, quiero comprobar si este cambio es bien recibido y si los estudiantes encuentran en él un sentido personal y académico; si logran relacionarlo con sus propias experiencias y conocimientos previos y si consideran que pueden aplicarlo en sus futuras prácticas docentes. Se trata por tanto de construir un conocimiento situado, es decir, un conocimiento que aspira a ser relevante y aplicable en un contexto específico.

A su vez, este método se alinea con la concepción del docente como investigador y del estudiante como constructor de conocimiento y ciudadano activo capaz de activar en el futuro formas de entender y ejercer la ciudadanía. Un planteamiento que es congruente con una visión de la educación que comparto con otros profesionales de la educación y que Latorre (2003) sintetiza de la siguiente manera: “la educación no es una actividad técnica, neutral y apolítica, despreocupada de los problemas morales, sociales y políticos” (p.20).

Metodología contrastada y reconocida. La investigación acción es un método contrastado que goza de plena aceptación en el ámbito de la investigación social en general y de la investigación educativa en particular.

X.2. Adaptación de la investigación-acción

Como toda investigación-acción este estudio se adapta a las circunstancias específicas en las que se ha desarrollado. Varios factores determinan cómo se conforma en este estudio. En primer lugar, como es común en las investigaciones-acción, esta investigación no se planificó como tal, llegó más tarde con la conciencia de los problemas de las asignaturas y la necesidad de plantear alternativas. Por tanto, este estudio recoge instrumentos, fuentes e informaciones no diseñadas *ad hoc* para la investigación. Su mejora y sistematización, implica la existencia de algunas diferencias entre los procedimientos iniciales (más rudimentarios) y los utilizados al final del proceso investigado.

Frente a los diseños de investigación-acción más utilizados que se ocupan de ciclos recurrentes de mejoras con un mismo grupo, la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte sólo se cursa un cuatrimestre, por lo que esta investigación-acción se ha volcado en uno o dos grupos diferentes cada curso, por lo que no es acumulativo. Esto afecta a varios aspectos de la investigación como el diagnóstico, el objeto y los límites de la investigación. En las investigaciones-acción más convencionales el diagnóstico es recursivo y analiza los resultados del ciclo anterior. En este caso, aunque cada ciclo comienza con su correspondiente diagnóstico, dado que las representaciones sociales de los estudiantes son muy constantes, una parte importante del diagnóstico es común para todos los ciclos. Esto, que podría ser un problema, aumenta la confiabilidad de nuestro estudio pues muestra la consistencia de los resultados en este largo periodo de tiempo. Más que seguir los problemas y efectos de una intervención en un grupo analizo los cambios de mi propuesta didáctica aplicados a los diferentes grupos que anualmente han cursado mi asignatura y sus efectos sobre el alumnado.

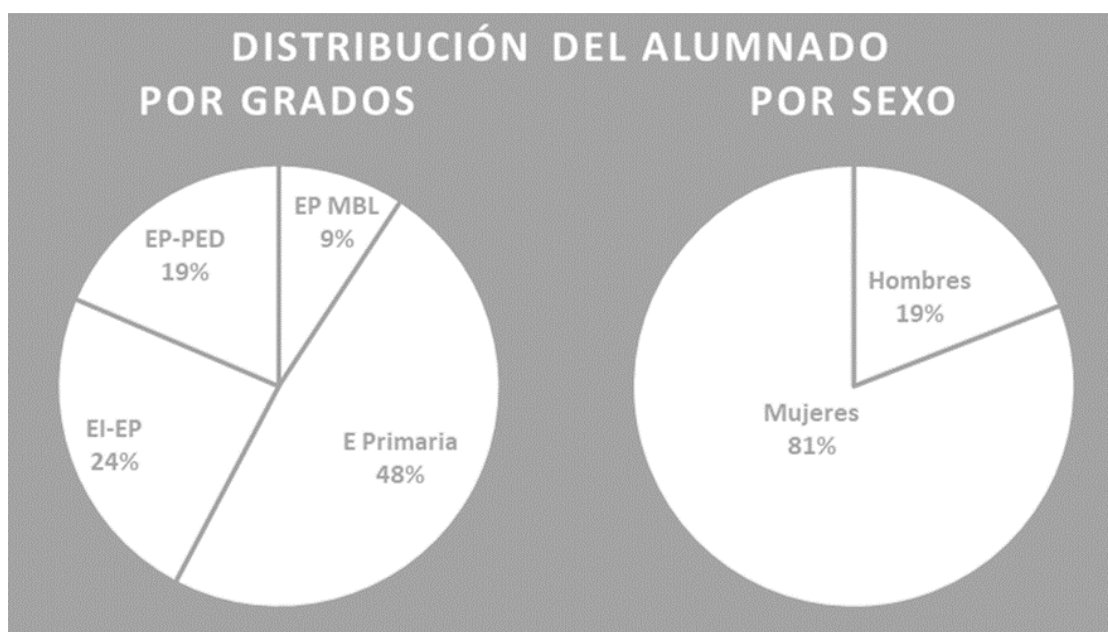
Esta es una investigación dedicada a la transformación de la asignatura obligatoria Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte que he impartido durante nueve cursos consecutivos con doce grupos distintos de la Facultad de Educación de la UCM: cinco de Educación Primaria, dos de Educación Primaria bilingüe, tres del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria y dos del Doble Grado de Educación Primaria y Pedagogía. Pero en los dos primeros ciclos del estudio utilizo informaciones de mi docencia en la asignatura obligatoria de Didáctica de la Historia del Arte del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia, que impartí en el curso 2016/2017. Así mismo uso de la información recabada en la optativa del Grado de Magisterio en Educación Primaria El Arte Español y su Didáctica, que impartí en el curso 2019/2020. Así pues, el alcance del contexto global de esta investigación-acción queda

definido por el conjunto de asignaturas vinculadas a la Didáctica de la Historia del Arte que he impartido entre los cursos 2015/2016 y 2023/2024.

La muestra del alumnado es el universo de los 582 estudiantes de magisterio de los doce grupos en los que he impartido clase. De ellos, los hombres no representan el 20%, siendo particularmente baja su presencia en el Doble Grado de Educación Infantil y Primaria, donde apenas hay un 5 % de varones.

Figura 14

Distribución de los 593 alumnos por grado y por sexo



Para comprender su formación, diremos que su vida escolar, hasta el año en el que cursaron la asignatura conmigo, tiene lugar entre los cursos 2001-2002 y el 2015-2016 para la primera promoción y el 2009-2010 y 2023-2024 para la última y por lo tanto ha estado regulada por los principios y criterios de hasta tres leyes educativas: la LOGSE, la LOE y la LOMCE (Anexo 1).

- Tres promociones cursaron primaria bajo la regulación de la LOGSE y una lo hizo hasta quinto de primaria. Tres vivieron el cambio en primaria y tres han desarrollado toda su primaria bajo la LOE.
- Tres promociones han cursado la secundaria bajo la LOMCE, una a caballo entre la LOE y la LOMCE, el resto bajo la LOE.
- En cuanto al bachillerato, tres promociones pertenecen a la LOE y siete a la LOMCE.

Hemos dividido estos nueve años en cuatro ciclos de investigación acción correspondientes a distintos estadios de desarrollo del proyecto didáctico:

Tabla 3

Estructura de la investigación-acción

Ciclo de investigación	Curso	Nº de grupos	Grado / doble grado /máster
Ciclo 1	2015/2016	1	Educación Primaria bilingüe (E.P. MBL)
	2016/2017	2	Máster de Formación del profesorado (A y B)
Ciclo 2	2017/2018	2	Educación Primaria (E. Primaria)
	2018/2019	1	Educación Primaria bilingüe (E.P. MBL)
		1	Educación Primaria (E. Primaria)
		1	Educación Primaria (E. Primaria)
	2019/2020	1	Educación Primaria (E. Primaria)
Ciclo 3	2020/2021	1	Educación Infantil-Educación Primaria (EI-EP)
		1	Educación Primaria – Pedagogía (EP-PED)
	2021/2022	1	Educación Infantil-Educación Primaria (EI-EP)
Ciclo 4	2022/2023	2	Educación Primaria (E. Primaria)
	2022/2023	1	Educación Infantil-Educación Primaria (EI-EP)
		1	Educación Primaria – Pedagogía (EP-PED)

- Ciclo 1: *Punto de partida* (cursos 2015/2016 y 2016/2017). Se corresponde con mi primer contacto con la docencia universitaria y concuerda con lo que la literatura (Fernández, 2016; Solís, Núñez, Vázquez, Contreras y Ritterhausen, 2016a) considera un proceso natural en la adaptación de los profesores noveles a la práctica docente. Durante estos dos primeros cursos preparé mis programaciones siguiendo una interpretación literal de las correspondientes guías docentes, solicitando información general, materiales y prácticas a los compañeros de departamento y añadiendo pequeñas modificaciones complementarias.
- Ciclo 2: *Transición hacia un nuevo modelo didáctico* (cursos 2017/2018 - 2019/2020). En este periodo, la preocupación por la calidad de mi docencia me lleva buscar alternativas que superpongo al programa de las guías docentes, todavía definitorio del currículum.
- Ciclo 3: *Cambio de modelo* (cursos 2020/2021 y 2021/2022). Partiendo de la experiencia precedente y con la pandemia como detonante, cambio sustancialmente los contenidos y la metodología, basando la nueva propuesta en la problematización de los contenidos.
- Ciclo 4: *Asentamiento del proyecto* (cursos 2022/2023 y 2023/2024) A lo largo de este ciclo ajusto el modelo a las características de cada curso y continuo introduciendo pequeñas modificaciones para mejorar aquellos aspectos en los que identifiqué debilidades. De forma inesperada, en este ciclo algunos grupos reciben peor la propuesta, lo que me obliga a reconsiderarla para los próximos cursos.

Cada uno de estos ciclos (excepto el cuarto, que sigue en curso) se ha sometido al tratamiento analítico que caracteriza a la investigación-acción de planificación-acción-observación-reflexión y que comienza con la elaboración de un diagnóstico:

- Diagnóstico y planteamiento inicial. Cada ciclo comienza con la elaboración del correspondiente diagnóstico basándolo en los resultados obtenidos en ciclos precedentes. En relación con el análisis de las representaciones de los estudiantes, he ido refinando el sistema de recogida de datos y análisis, lo que me ha permitido confirmar su estabilidad curso a curso.
- Planificación. Partiendo del diagnóstico se (re)diseña el proyecto. A la reflexión sobre lo aprendido en cursos anteriores se añade un progresivo interés por avanzar en la reconfiguración de la asignatura (clases teóricas, prácticas de aula y actividades) e incidir en los procesos de deconstrucción de las representaciones de los alumnos sobre el arte y la Historia del Arte, así como por mejorar su motivación. Este proceso afecta a los objetivos docentes, contenidos disciplinares, competencias, método, etc. e incluye la mejora y diseño de nuevas prácticas de aula y actividades.
- Implementación, observación y análisis. Puesta en funcionamiento del proyecto que incluye cambios en la estrategia de trabajo en el aula, en las tareas, en el reparto de roles, etc., así como en mi propia implicación y desarrollo profesional. Este proceso está acompañado por un ejercicio de observación documentado a través de notas de campo
- Evaluación. Esta fase constituye, por un lado, la revisión de los resultados y análisis del funcionamiento de la propuesta a partir de las evidencias seleccionadas y, por otro, el punto de partida para el inicio de un nuevo ciclo. Este análisis se resuelve como un ejercicio de relectura de datos acompañada de lo que podríamos llamar “pensar con teoría” y funciona como espacio para la identificación de problemas o necesidades y como realimentación para el ajuste de las siguientes actuaciones.

Dado que una parte del diagnóstico arroja los mismos resultados en todos los ciclos (vid *Adaptación de la investigación-acción*), en este informe dedico un capítulo a esta parte de la investigación. Por otro lado, en cada ciclo integramos tres elementos a analizar y explicar: un diagnóstico específico, las propias intervenciones integradas dentro de cada ciclo y una evaluación global final.

- Diagnóstico específico. A través del cuestionario inicial y de las actividades realizadas durante las primeras clases, analizaremos las experiencias con el arte que reportan los estudiantes y su relación con la Historia del Arte durante el periodo escolar, así como sus representaciones del arte y la Historia del Arte. La finalidad es comprender qué representaciones tienen y su origen, matizando en cada ciclo, lo visto en el diagnóstico global.
- Intervención. Analizaremos el funcionamiento del programa, las estrategias que guiarán la

intervención, el/los método(s) implementado(s) y las funciones o papeles de la docente y el alumnado. El propósito es analizar las características de cada propuesta, el desvío respecto a los contenidos del programa oficial y su contribución al desarrollo de los objetivos y competencias previstos.

- Evaluación. Queremos analizar y explicar los efectos que tiene sobre los estudiantes cada modificación del programa tanto en sus representaciones sociales del arte y de la Historia del Arte como en su percepción acerca del valor de la historia del arte como instrumento de educación cívica

Por último, igual que hemos realizado un diagnóstico global, hemos procedido a la realización de una evaluación final global del conjunto de la intervención invitando a todo el alumnado de todos los ciclos a participar en un cuestionario, con la finalidad de comprobar si nuestra evaluación de los ciclos se confirma.

X.2.1. Categorías y variables de análisis

Para el análisis de los resultados he establecido cuatro categorías referidas al programa, la metodología, el alumnado y la docente, cada una de las cuales presenta a su vez, un número diferente de variables que suman un total de veinte.

Tabla 4

Categorías y variables de análisis de la intervención educativa

CATEGORÍA	VARIABLE	DESCRIPCIÓN
Programa	Estructura y contenido	Desvío respecto al modelo establecido.
	Objetivos	Contribución al nivel de logro o desarrollo de lo recogido en la guía docente y de los propios de la presente propuesta.
	Competencias	
Metodología	Problematización de contenidos, choque cognitivo y movilización de representaciones	Presentación y tratamiento de los contenidos de la asignatura destinada a transformar las representaciones de partida de los estudiantes.
	Análisis de conceptos	Reserva de espacios/tiempos para reflexionar sobre conceptos con los estudiantes.
	Activación y participación del alumnado	Tendencia a favorecer la activación del alumnado en la dinámica de las clases y en la construcción de aprendizajes.
	Trabajo en equipo	Avance hacia modelos de organización de trabajo colectivos, menos competitivos y abiertos a la posibilidad de compartir hallazgos y resultados.
	Actividades; prácticas y tareas	Promoción de actividades cognitivas complejas (habilidades reflexivas, críticas y creativas) a través de las prácticas y tareas.
	Procesos instructivos fuera del aula: tutorías y salidas	Promoción de propuestas para mantener la línea de fomentar una actividad cognitiva compleja.
	Recursos virtuales y	Criterios docentes en relación con la selección de

	materiales	materiales y su pertinencia para los propósitos de la propuesta.
	Organización práctica del curso	Equilibrio entre la planificación y las medidas adoptadas para comunicar al alumnado la comprensión y aceptación de la mecánica del curso.
	Evaluación	Tendencia al diseño de modelos de evaluación continua y formativa de acuerdo con los propósitos didácticos del programa y con la concepción de una enseñanza constructivista.
Alumnado	Papel del alumnado	Avance hacia una enseñanza que dote de mayor autonomía al alumnado y de actitudes colaborativas y no competitivas.
	Implicación y motivación	Identificación del grado de interés y compromiso que muestra el alumnado con la propuesta.
	Rendimiento	Efectos de la propuesta sobre el trabajo del alumnado (capacidad crítica, argumentativa) y sus representaciones.
Docente	Formación	Identificación de prioridades y de su incidencia sobre la propuesta.
	Investigación	Presencia de estrategias investigadoras tanto en relación con la función de la docente como de la tarea del alumnado.
	Cooperación docente	Participación en proyectos de innovación docente, colaboraciones e intercambios de experiencias
	Papel de la docente	Avance hacia una enseñanza que dote de mayor autonomía al alumnado a través del abandono de modelos instructivos en favor de la adopción de un papel orientador por parte de la docente.
	Orientación pedagógica y didáctica	Avance hacia modelos afines al constructivismo y la didáctica crítica.

X.2.2. Instrumentos de investigación y su discusión

Los instrumentos seleccionados están destinados a recabar datos cualitativos y cuantitativos y facilitar su análisis.

X.2.2.1. Instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos se ha realizado, fundamentalmente, a través de la observación directa en el aula y de los materiales elaborados por el alumnado y la docente a lo largo de los nueve cursos de la investigación. Esto ha generado una cantidad importante de documentación (Anexo 2). De este *corpus* documental hemos desestimado materiales por razones funcionales o éticas y seleccionado solo aquellos documentos que hemos considerado que proporcionan una información más relevante y fiable:

- Observación participante recogida en un “cuaderno de campo” de la docente

- Cuestionario de principio de curso: cuestionario inicial (CI) respondido por mis alumnos y, durante los dos primeros cursos, por alumnos de otros compañeros
- Mapas de imágenes elaborado por los estudiantes y su discusión (Práctica 1)
- Mapas de conceptos espontáneos e índice categorial y su discusión, elaborados por los alumnos (Práctica 2)
- Diario de Aprendizaje (D) de los alumnos
- Cuestionario final: pasado entre mayo y junio de 2024 a mis alumnos (CF1) y a un grupo de control de los alumnos que cursaron la asignatura con otros compañeros (CF2)
- Docencia: evaluaciones del alumnado sobre el desempeño de la docente

Para más detalle sobre los instrumentos de recogida de datos ver Anexo 3.

X.2.2.1.1. “Cuaderno de campo”

La observación diaria de lo acontecido durante el desarrollo de mis clases es fundamental para esta investigación. Comencé un cuaderno de notas el primer curso de docencia en la universidad y su extensión es de unas 300 páginas repartidas en nueve partes (una por cada curso impartido) cada una de las cuales tiene una extensión de entre 20 y 30 páginas. Nació como una herramienta para seguir las clases que impartía y valorar los aciertos, problemas o posibles mejoras y recoge sistemáticamente mis observaciones, descripciones, reflexiones, análisis y valoraciones de los nueve años de docencia universitaria. Lo designamos entrecomillado “cuaderno de campo” porque, dado que comienza antes de plantearme hacer una investigación acción y sin conocimientos antropológicos, no sigue estrictamente todas las recomendaciones de esta disciplina. Empero, el procedimiento seguido para su elaboración es muy similar al descrito por Díaz de Rada (2011) para quien “observar es articular el material empírico registrado en el escenario de la acción social, componiendo con él una interpretación para un propósito argumental” (P. 33). Según este antropólogo, la observación se registra en diferentes pasos, el primero de los cuales implica la creación de un contexto de interpretación, la presencia del investigador en dicho contexto, el desarrollo de una cierta agudeza sensorial y la descripción de lo acontecido en un “cuaderno de notas” de “carácter transitorio” (Díaz de Rada, 2011. P. 38). El segundo paso consistiría en “el traslado de ese registro al diario de campo, en un texto descriptivo legible para el investigador y dispuesto para el análisis” (p. 34), esto es, en pasar a limpio esas anotaciones “en la mesa de trabajo, (lo que) hace posible introducir nuevos elementos de descripción, y sobre todo, mejorar su legibilidad y disponer ese texto para el análisis posterior” (P. 37). Este sería el llamado “cuaderno de campo” que, entre otras cosas, permite tomar distancia del impacto inicial de la observación realizada *in situ*, completar o desarrollar aspectos observados y ordenar las anotaciones.

He elaborado mi “cuaderno de campo” a partir de anotaciones espontáneas tomadas durante las clases o inmediatamente después, lo que, en conjunto, equivaldría al “cuaderno de notas” descrito por Díaz de Rada (2011). Estas anotaciones incluyen, además de observaciones, comentarios, sugerencias o actitudes de los estudiantes, aciertos y errores de planteamiento, problemas que van surgiendo, posibles mejoras que podrían incorporarse en el futuro, así como percepciones acerca del funcionamiento de las dinámicas de aula, tareas y estrategias didácticas. Son notas desorganizadas y tomadas al vuelo. Para aprovechar la información recogida en el cuaderno de notas y facilitar su consulta, procedí a la elaboración de un cuaderno de campo. Este documento en Word, organizado por cursos, ha seguido desde el principio la misma pauta:

- Datos básicos del curso. Identificación de la asignatura (grado, modalidad, curso) y caracterización básica del grupo (número de estudiantes, alumnos que han cursado Historia del Arte en Bachillerato).
- Programa. Programación con los correspondientes contenidos y la revisión de la correlación entre estos contenidos y los objetivos y competencias. Calendario de trabajo.
- Metodología. Decisiones sobre los criterios metodológicos, las actividades y el sistema de evaluación
- Recepción del alumnado. Recepción de la propuesta curricular y de la metodología por parte de los estudiantes: retroalimentación, críticas y aportaciones de ideas y sugerencias.
- Ideas / representaciones de los estudiantes. Identificación de las ideas (los primeros cursos) y las representaciones de los estudiantes sobre el arte y la Historia del Arte

A la descripción de cada uno de estos elementos le sigue un cuadro de observaciones rellenable organizado normalmente en tres fases: principio de curso, desarrollo del curso y final de curso. De modo que al registro de datos concretos (datos del curso e ideas y representaciones de los estudiantes), de las decisiones adoptadas (programa y metodología), de los instrumentos disponibles (recepción del alumnado), les siguen las observaciones, síntesis y percepciones a través de las cuales se pueden apreciar expectativas a principio de curso, revisión del transcurso de la asignatura y unas conclusiones.

El tipo de información recabada es descriptiva, interpretativa y valorativa: incluye datos concretos, explicaciones y apreciaciones subjetivas tomadas en el momento, así como posteriores reflexiones o análisis de las anotaciones que he considerado más relevantes en los momentos de volcado de datos: describo todo tipo de situaciones, interacciones en el aula, participación, recepción de las propuestas, funcionamiento de las actividades, desarrollo de las

dinámicas de aula, etc.; valoro su funcionamiento: desempeño y rendimiento del alumnado, la pertinencia de las actividades, la efectividad de las estrategias didácticas, la comprensión y aprovechamiento de los contenidos; valoro mi propia intervención y señalo aciertos, problemas y posibles mejoras en la enseñanza.

En relación con la conformación y uso del cuaderno de campo, cabe señalar que carezco de formación etnográfica, lo que explica las diferencias entre mi cuaderno campo, de carácter educativo, y el cuaderno de campo etnográfico. En primer lugar, el paso del cuaderno de notas al cuaderno de campo etnográfico es siempre inmediato después de la observación, mientras que, en mi caso, este proceso no siempre ha sido tan directo. Además, mis anotaciones no tienen el grado de exhaustividad y precisión apreciables en la descripción de los antropólogos y seguramente no alcanzan la *thick description*, descripción densa, de Geertz (2009 [1973]). Mi cercanía rutinaria y la pertenencia a lo observado rebaja el necesario distanciamiento. Asimismo, mi cuaderno incluye valoraciones propias, ya que la educación es intrínsecamente valorativa. Aunque las anotaciones han sido sistemáticas en la descripción y análisis de situaciones relevantes, no han seguido una periodicidad rigurosa, lo que la aleja de la habitual narrativa lineal y podría dificultar la comparabilidad de los datos. No obstante, la funcionalidad con la que se concibió sirve bastante bien a su empleo como instrumento de recogida de datos para mi investigación y presenta algunas ventajas, aparte de su extensión temporal y cantidad de anotaciones, ya mencionadas:

- Proporciona un registro directo de mi práctica docente, de las reacciones del alumnado y del desarrollo de las clases de forma ordenada y selectiva
- La naturaleza espontánea y contextual del contenido permite captar detalles específicos y relevantes de momentos concretos.
- Facilita la evaluación constante del desarrollo de las clases y la implementación de mejoras basadas en experiencias pasadas.

X.2.2.1.2. Cuestionario inicial

Todos los años desde 2015, exceptuando el curso 2021/2022 por la pandemia, al final de la sesión de presentación del curso, paso un cuestionario a los alumnos presentes que deben responder anónimamente en papel. A los 334 estudiantes de mis cursos que respondieron a este cuestionario, hay que añadir que el curso 2017/2018 pasé este cuestionario a 194 alumnos de grupos de otros compañeros que impartían la misma asignatura. Así, cuento con un total de 528 respuestas. El cuestionario consta de seis preguntas abiertas, dos relacionadas con su experiencia académica o general con la Historia del Arte y el arte, dos con sus expectativas y sus

propuestas sobre la asignatura y dos sobre sus concepciones del arte y el arte en la historia. Las preguntas y la información que espero recabar de cada una de ellas:

1. *¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado?* Especifica en qué circunstancias. Permite cuantificar cuántos alumnos han estudiado Historia del Arte en segundo de bachillerato y aproximarnos a su experiencia y su percepción sobre la materia en primaria y secundaria, donde está presente en las áreas o asignaturas de ciencias sociales.
2. *¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte?* Aporta información sobre los hábitos de consumo de artefactos culturales y las fuentes de adquisición de experiencias y conocimientos. Informa sobre el interés de los estudiantes por el arte y ofrece indicios de algunas de sus ideas sobre el arte.
3. *El programa de este grado incluye entre sus asignaturas obligatorias Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. ¿Qué esperas aprender en ella? ¿Cómo esperas aprender?* Permite identificar la representación de los estudiantes sobre la Historia del Arte. Nos da pistas sobre su representación de la Historia del Arte como disciplina escolar y académica: su relato, el método de estudio, etc. Ofrece pistas sobre sus expectativas y si éstas se distancian o no de los modelos tradicionales de aprendizaje de la Historia del Arte.
4. *¿Cómo te gustaría que se desarrollase la asignatura?* Pregunta destinada a recoger las inquietudes e intereses que pueden tener los estudiantes sobre la materia. Esto me sirve para profundizar en aquello que les interese o incluir aspectos que no se me habían ocurrido, siempre que resulte factible y útil. Así mismo, puede ofrecer pistas sobre su concepción de la materia.
5. *Define brevemente qué es el arte para ti.* Permite identificar y cuantificar la presencia de ciertos términos, ofreciendo una imagen aproximada de su idea de arte.
6. *Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.* Permite identificar qué conocen y caracterizar sus sesgos y limitaciones: etnocentrismo, androcentrismo, temporalidad, modalidades (arquitectura, escultura y pintura), etc.

El objetivo inicial del cuestionario era recabar información práctica sobre el nivel (bagaje formativo y experiencial) e intereses de los alumnos para encauzar la clase. Pero cuando pienso realizar una investigación-acción comprendo que, especialmente las últimas preguntas, serían útiles para conocer sus representaciones sociales sobre la Historia del Arte y sobre el arte. No es, por tanto, un instrumento diseñado para una investigación formal, por lo que no ha pasado por validación externa o piloto. Sin embargo, su uso sostenido en el tiempo sin quejas de

comprensión por los alumnos y la consistencia interna y a lo largo de 9 años de las respuestas justifican su uso en esta investigación. Las respuestas de los estudiantes han mostrado patrones consistentes y me ha proporcionado una visión continua y coherente de las experiencias académica y vital y las ideas previas de los estudiantes sobre la Historia del Arte y el arte, siempre considerando sus limitaciones.

X.2.2.1.3. Mapas de imágenes y su discusión. El canon de la Historia del Arte (Práctica 1)

Otro instrumento para estudiar las representaciones de la Historia del Arte de los alumnos es el mapa de imágenes que llevo realizando desde el curso 2018/2019, aunque solo comencé a conservar y organizar los datos sistemáticamente en el 2020/2021. Han realizado este ejercicio 356 alumnos de siete grupos. En la sesión de presentación del curso, solicito a los alumnos que, para la siguiente sesión, la primera práctica, seleccionen y traigan imágenes o, en su defecto, nombres de las cinco obras de arte de la historia de la humanidad que consideren más relevantes. No proporciono ninguna otra instrucción ni explico qué haremos con la selección, evito de forma deliberada alusiones espaciotemporales o a formatos artísticos para que cada estudiante reflexione sobre el sentido de lo que se les ha pedido y actúe en consecuencia considerando el contexto de trabajo. Siempre hay estudiantes que piden instrucciones más concretas, pero reciben la misma respuesta: “interpretad la tarea en sentido amplio”. Esta preocupación queda muy bien reflejada en las palabras de una alumna:

“Se nos preguntó sobre las obras de Arte más importantes de la Historia ¿qué difícil no? ¿Qué hace de una obra el que sea tan relevante como para ser considerada clave en la Historia mundial?” (D3A5)

Comienzo la sesión poniendo a disposición de la clase cinco cartulinas rotuladas con el nombre de un continente cada una para que los estudiantes ubiquen las obras escogidas, agrupando aquellas que se repiten. Durante el proceso no controlo, reviso ni califico las elecciones de los estudiantes, que se integran y mezclan en murales colectivos, manteniéndose un relativo grado de anonimato. La finalidad del ejercicio no es valorar la “corrección” de las respuestas, sino reflexionar conjuntamente sobre lo que sus selecciones revelan acerca de nuestras representaciones del arte y su historia. La práctica continúa con el análisis del gran grupo del mapa de imágenes distribuidas según el criterio geográfico. A este le sigue el análisis de otras posibles agrupaciones, siempre considerando el número total de obras mencionadas y su repetición: el número de artistas mencionados y su frecuencia (cuando es posible atribuir autoría a las obras), el número de mujeres artistas, las modalidades artísticas y la distribución temporal y estilística de las obras seleccionadas.

Esta práctica cumple un doble propósito de investigación y didáctico. Por un lado, permite identificar patrones de autoría, género, distribución cultural, tipología de obras que indican a la representación de la Historia del Arte de los estudiantes. Por otro, orienta al grupo hacia una reflexión crítica que cuestiona estas concepciones. A las primeras muestras de sorpresa, le siguen explicaciones sobre lo que los estudiantes creían que la profesora esperaba, las primeras dudas sobre dónde ubicar algunas obras, etc., guiado todo ello a través de debates sobre lo que las selecciones rebelan y en los que salen a relucir diversos factores personales, educativos y culturales.

Estas posibles agrupaciones debatidas en clase me permiten definir las categorías de análisis para examinar las representaciones de la Historia del Arte:

Tabla 5

Categorías de análisis de las representaciones sociales de la Historia del Arte a partir de la Práctica 1

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Procedencia o situación geográfica	Permite identificar el eurocentrismo en nuestro discurso histórico-artístico.
Número de obras y frecuencia	Revela el carácter icónico de nuestro discurso histórico-artístico y la tendencia a mitificar determinadas obras y creadores. Así mismo evidencia la prevalencia de ciertos nombres en la narrativa artística.
Número de artistas y frecuencia	
Número de mujeres artistas	Ayuda a visibilizar el carácter patriarcal de nuestro discurso histórico-artístico.
Formatos de expresiones artísticas	Pone de manifiesto la dificultad para cuestionar el sistema tradicional de clasificación y jerarquización de las artes.
Distribución temporal y estilística	Identifica los “momentos” más conocidos de la Historia del Arte.

Para esta investigación realizamos una distribución porcentual de las obras seleccionadas por estas categorías. Además, complementamos o triangulamos los datos numéricos con mis anotaciones sobre las apreciaciones del alumnado en los debates de la sesión que dan profundidad y ratifican los conceptos claves y su relación de la Historia del Arte académica y escolar (vid [La construcción del canon escolar del arte en España](#)), así como la resistencia a la integración de avances historiográficos (vid [Sesgos de la enseñanza de la historia del arte](#)) comentados en el marco teórico. Aunque carecemos de datos precisos de las prácticas anteriores al curso 2020/2021, mis registros no recuerdan diferencias y los resultados posteriores son prácticamente uniformes.

Este instrumento podría permitir algunos sesgos, el principal sería el reducido número de obras solicitadas, que invitaría a realizar selecciones estandarizadas y ajustadas a los cánones. Esto redundaría en un problema más general que sería la anticipación a las expectativas presentadas por la asignatura y la posible disociación entre las ideas del alumnado en contextos cotidianos y académicos, pero como veremos en el siguiente instrumento esta característica es buena, según los postulados de Abric, para desvelar las representaciones de la disciplina a través de la asignatura. Además, la reducida cantidad de obras está pensada para obtener rápidamente datos manejables en la clase. Quizá una selección más amplia, permitiría la aparición de alternativas que matizarían los resultados, pero, como ratifican los comentarios de los alumnos, no cambiaría sustancialmente el resultado general.

X.2.2.1.3. Mapas de conceptos espontáneos: índice categorial y la representación del arte y su discusión (Práctica 2)

Desde el curso 2018/2019 y para estudiar los conceptos relacionados con la representación del arte entre mis alumnos, les pido en la segunda práctica que seleccionen espontáneamente 3 conceptos que para ellos definan “arte”. Los 373 estudiantes pertenecientes a nueve grupos diferentes enviaron desde sus móviles, individual y simultáneamente, los términos elegidos a través de la aplicación anónima Mentimeter. La elección de este procedimiento de reducción terminológica y espontaneidad se funda en el enfoque estructural de Abric (2001) (vid *La estructura de las representaciones sociales: La Teoría del Núcleo Central*) y su teoría de centralidad, siguiendo el procedimiento para identificar la estructura de las representaciones sociales descrita por Moliner y Abric (2014) y Lo Mónaco et al. (2017). Según estos autores la inmediatez y concreción que constriñe y sintetiza el discurso devolvería las representaciones sociales, que son sistemas simplificados y jerárquicamente organizados de respuesta habitual. Por ello, proponen el uso de dos parámetros, la “frecuencia” o repetición de palabras y su “velocidad” de aparición para referirse a un concepto dado, como base para el análisis de las representaciones.

Esta aplicación da dos presentaciones de resultados: una nube de palabras que utilizamos como instrumento didáctico y un excel, que es propiamente el instrumento de investigación, que recoge todas las palabras introducidas por los estudiantes y los términos agrupados y ordenados por orden de entrada de cada respuesta individual anonimizada, lo que facilita su cuantificación. Esta aplicación solo agrupa términos exactamente iguales, de manera que la disparidad de mayúsculas-minúsculas o las faltas tipográficas u ortográficas dificultan un conteo sistemático. En clase como instrumento didáctico usamos la nube, una imagen configurada al momento con todos los términos introducidos, organizados por frecuencia, que coloca más visibles y centrados

los más repetidos. La imagen resultante permite identificar rápida y fácilmente los conceptos más frecuentes.

Para profundizar en los significados y relaciones lógicas entre los conceptos, pido, en la misma sesión a los estudiantes, que agrupen los términos mencionados uniendo términos sinónimos y similares y después hiperónimos e hipónimos, jerarquizando todos en torno a términos que hemos llamado “congregadores” del campo semántico siguiendo la práctica habitual en los procedimientos de creación de índices de categorías. Una vez refinados volvemos a estudiar la frecuencia o repetición de ideas que muestran incluso una mayor concentración y unanimidad de las ideas de los estudiantes. Este ejercicio aclara el significado emic que los alumnos confieren a los términos, limitando la ambigüedad y polisemia, y conforma una estructura de los términos, estableciendo un “discurso” que puede ser analizado.

El grado de profundidad alcanzado en la discusión mediante la jerarquización y el refinamiento de categorías, junto con la expresión de las conexiones entre conceptos durante la discusión en clase, convierte este procedimiento, (en definitiva, un panel grupal de expertos basado en el método Delphi con los estudiantes como protagonistas), en una herramienta eficaz para determinar y definir las representaciones que, por ejemplo, los mapas conceptuales. Esto se debe a dos factores fundamentales. Por un lado, restringe el estudio a los términos aportados por los alumnos manteniendo la perspectiva emic ya que nos centramos exclusivamente en los términos aportados por los estudiantes, preservando su perspectiva interna y evitando la imposición de categorías externas. Por otro lado, impide la elaboración intelectual necesaria en la construcción de un mapa conceptual que podría introducir sesgos producto de la reflexión y la deseabilidad social o la anticipación de la dirección de la clase. No olvidemos que los alumnos pueden deducir de la práctica anterior que la clase busca profundizar en “los prejuicios” de los alumnos en torno al arte y su historia.

De la agrupación de las respuestas se desprende un índice de categorías referidas al concepto de arte susceptibles de análisis en base a la frecuencia de aparición o ausencia, que se refieren al fenómeno artístico en su conjunto (cultura, comunicación, humano, vida), al proceso de creación (expresión, libertad, innovación, evasión), a la obra de arte (emociones y sentimientos, belleza, creación, originalidad, mensaje, representación, idea, color), al artista (creatividad, subjetividad, intención, personal, punto de vista, imaginación, inspiración, pasión, genio, destreza) y, en mucha menor medida, al espectador (subjetividad y personal)

Estos dos ejercicios, creación de un mapa espontáneo de términos y su agrupación y refinamiento en categorías, constituyen el punto de partida para analizar y debatir con los estudiantes sobre sus representaciones del arte. Se exploran aspectos como la selección de términos, la frecuencia de los más recurrentes y la singularidad de otros, las ausencias notables y el sentido o justificación de su elección y agrupación, además de su relación con el arte y su historia. Así, el tratamiento numérico se complementa o triangula con la categorización y las discusiones en clase.

Las dos prácticas analizadas, 1 y 2, son al mismo tiempo instrumentos de investigación y didácticos, pero queremos aclarar que los datos analizados en nuestra investigación son más ricos y están tratados de manera distinta y con más rigor que los usados en el transcurso de las prácticas con los estudiantes (murales y nubes de palabras). Esta unión de investigación y didáctica es una característica central de la Investigación-acción, especialmente cuando se desvelan los procedimientos de la investigación a los alumnos.

X.2.2.1.4. Diario de aprendizaje de los estudiantes

El Diario de Aprendizaje es una actividad realizada desde el curso 2019/2020 por todo el alumnado, 371 estudiantes de ocho grupos en los últimos cinco años, que se entrega como ejercicio de cierre. Recoge reflexiones y valoraciones de cada estudiante sobre el curso en relación con los contenidos de la materia, su aprendizaje y otros aspectos como su implicación, interés por la metodología, la influencia del trabajo sobre sus ideas, los cambios que se han operado en las mismas, etc. Los estudiantes tienen libertad para diseñar la estructura y escoger el formato del trabajo, siendo el más frecuente un documento de texto, aunque ocasionalmente, algunos estudiantes presentan formatos digitales o vídeos. En el enunciado pido una reflexión sobre las dudas y aprendizajes adquiridos en esta asignatura, a través de su propio trabajo y de lo aportado por sus compañeros y solicito de forma específica que traten las siguientes cuestiones:

- Dudas no resueltas. Reflexión sobre lo aprendido y sobre aspectos que han quedado sin resolver en el curso.
- Definición y funciones y usos sociales del arte. Reflexión sobre su concepción del arte y sus funciones una vez finalizado el curso.
- Análisis e interpretación de la obra de arte. Identificación de lo aprendido sobre estrategias para aproximarse al análisis e interpretación de la obra de arte.
- Utilidad educativa del arte y de la Historia del Arte. Reflexiones sobre el potencial didáctico y educativo del arte y de la Historia del Arte.

- Valoración del curso. De lo que consideren más relevante en relación con los contenidos, la metodología, las prácticas, la dinámica del aula, etc.
- Valoración de su implicación. Interés y participación de los estudiantes.
- Influencia en concepciones y cambios. Reflexión sobre el impacto del curso en las ideas previas y los cambios observados en relación con la percepción del arte y de la Hª del Arte.
- Proyección profesional. Aspiraciones de los estudiantes sobre el tipo de docente que quieren ser vinculadas al aprendizaje del curso.

Como fuentes de investigación, estos diarios presentan ventajas y debilidades que requieren utilizarlos con prudencia. Es evidente que la falta de anonimato y el hecho de tratarse de un trabajo con un peso en la calificación de la asignatura puede introducir sesgos de deseabilidad en las respuestas de los estudiantes y reflejar más lo que creen que se espera de sus respuestas que sus propias reflexiones. Sin embargo, he considerado oportuno el empleo de estos documentos porque son una parte importante del desarrollo del curso y ofrecen una visión bastante completa de las percepciones de cambio de los propios alumnos asociadas al curso. Así mismo, proporcionan una cantidad considerable de información cualitativa rica en detalles. Pero su principal ventaja es que los utilizamos fundamentalmente para considerar el efecto de las clases en aspectos que no solo no se tratan, sino que ni siquiera se llegan a mencionar en clase, como la ciudadanía, o establecen relaciones con lecturas que no han formado parte del curso, con experiencias propias o de personas ajenas al curso, etc., proporcionando información de las elaboraciones personales de la materia.

Estos diarios me han proporcionado un conjunto sustancial de información que me ha servido para el análisis y para diseñar el cuestionario que cierra esta investigación y que tratamos abajo (enlazar a cuestionario final). Las variables extraídas para elaborar el cuestionario final se explican en la descripción del mismo.

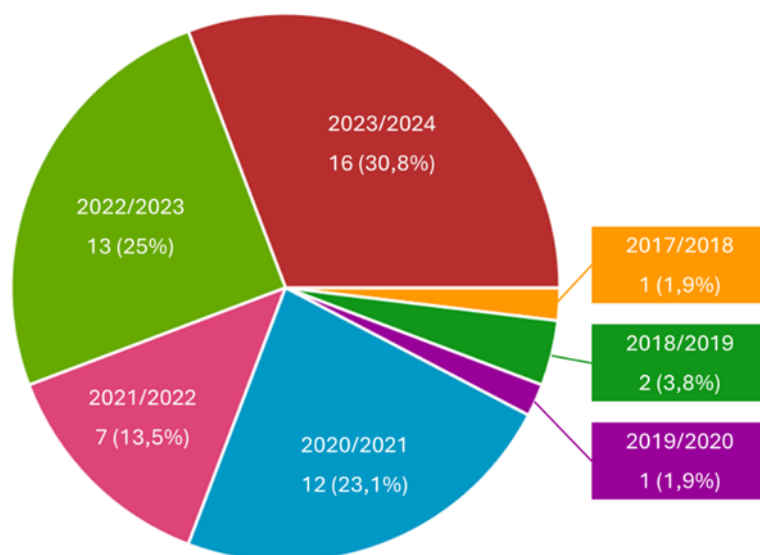
X.2.2.1.5. Cuestionario para la evaluación final de la investigación

Independientemente de las correspondientes evaluaciones de cierre de cada ciclo de la investigación-acción, esta tesis contiene una evaluación final de todo el proceso para comprobar si el esfuerzo conjunto realizado por mis estudiantes y por mí misma ha servido al objetivo de transformar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la Historia del Arte y del Arte, si consideran mi propuesta curricular y metodológica como un medio útil para su formación y, en su caso, si este cambio ha incidido en la reflexión e interiorización de una noción de ciudadanía y de educación cívica alineada con el modelo de ciudadanía plural, situada, crítica y proactiva que pretendo contribuir a impulsar. Para ello he recurrido a un cuestionario final.

El cuestionario final en formato digital de Google Forms se envió a todos mis exalumnos de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte por correo electrónico a su dirección de correo universitaria. Respondieron 53 distribuidos por cursos como muestra el siguiente gráfico:

Figura 15

Distribución por curso de exalumnos participantes en el cuestionario final



Para garantizar que los resultados pudiesen vincularse con mi intervención, decidí comparar las representaciones de los estudiantes expuestos a mi propuesta y las de estudiantes que cursaron la asignatura con otros profesores. Para ello envié una versión del mismo cuestionario al alumnado que cursó la asignatura con otros docentes. Obtuvimos 31 respuestas.

He diseñado el cuestionario a partir del análisis de una muestra aleatoria de un 15% de los diarios, es decir, de 59 de los 371 alumnos de los últimos cinco años, distribuidos proporcionalmente por año. Además de su valor estadístico, estos diarios alcanzaron lo que la investigación cualitativa denomina “clausura del discurso” o “saturación semántica,” que ocurre cuando las “informaciones recogidas garantizan que el discurso queda cerrado” (Báez y Pérez de Tudela, 2007, p. 282) y la adición de aportaciones adicionales ya no ofrecen información nueva, sino que producen redundancias. Con el apoyo de un consultor experto en análisis cualitativo en innovación tecnológica procedí, después de la lectura de los 59 diarios, a establecer categorías de análisis (tabla 6).

La finalidad era identificar los valores y competencias que los estudiantes asocian al uso profesional y a la educación cívica, teniendo en cuenta que debían aludir de forma explícita a lo trabajado durante el curso, excluyendo las referencias a la educación artística como práctica

artística, así como aquellas proyecciones generales difíciles de vincular inequívocamente al paso por la asignatura. Así mismo, he empleado este conjunto de competencias y valores para compararlo con los deducibles de las respuestas obtenidas en el cuestionario final.

La codificación se desarrolló en dos fases, una primera, que empleó técnicas analíticas convencionales y la segunda con ATLAS.ti (24) que solo ratificó las categorías previamente identificadas. Junto con el consultor tabulé los resultados obtenidos organizándolos en tres categorías: una de carácter general (la historia del arte como motor para la formación de ciudadanía) que se desglosa en dos subcategorías: una vinculada a los valores y otra a las competencias. Cada una de estas dos subcategorías se subdivide a su vez en subcategorías: diez valores y diez competencias, recogidas en la tabla que aparece a continuación y que hemos definido sintética y operacionalmente (para más detalle ver Anexo 4).

Tabla 6

Categorías de análisis referidas al valor de la Hª del Arte como motor para la formación de ciudadanía

Historia del Arte como motor para la formación de ciudadanía	
Valores	Competencias y habilidades
Igualdad de género	Creatividad
Justicia e igualdad social	Visión global
Inclusión de la diversidad social y cultural	Capacidad crítica y autonomía
Superación del eurocentrismo	Capacidad analítica y rigor
Valoración de la naturaleza y protección del medio ambiente	Actitud inconformista y reivindicativa
Respeto y protección de lo público, del patrimonio y de la identidad cultural	Habilidad observadora y experimental e investigación
Participación y desarrollo de la comunidad y el entorno	Habilidad colaborativa y trabajo en equipo
Libertad de creación expresión y opinión	Sensibilidad y empatía
Información veraz y accesible	Habilidad comunicativa e interactividad
Transmisión del legado histórico del arte	Habilidades digitales y tecnológicas

A partir de este trabajo comenzó la elaboración de las preguntas que culminó con su validación por parte de un panel compuesto por cinco jueces pertenecientes a áreas de conocimiento afines a la de esta tesis y expertos en los procedimientos de investigación cualitativa y cuantitativa.

Tabla 7*Caracterización del panel de jueces*

	ÁREA DE CONOCIMIENTO	UNIVERSIDAD	FIGURA
JUEZ 1	Antropología Social y Cultural	Universidad Autónoma de Madrid	Contratado Doctor
JUEZ 2	Psicopedagogía	Universidad a Distancia de Madrid	Contratada Doctora
JUEZ 3	Didáctica de las Ciencias Sociales	Universidad de Alcalá de Henares	Contratado Doctor
JUEZ 4	Didáctica de las Ciencias Sociales	Universidad de Alicante	Contratada Doctora
JUEZ 5	Teoría e Historia de la Educación	Universidad Complutense Madrid	Contratado Doctor

El resultado es el cuestionario que presentamos abajo junto a los objetivos de las preguntas (tabla 8). Está compuesto por 31 preguntas, de las cuales trece son de tipo valorativo con escala Likert de 0 a 5 y diecisiete de tipo argumentativo con preguntas abiertas para que los estudiantes valores y expliquen su acuerdo o desacuerdo con determinadas afirmaciones en relación con sus concepciones del arte y de la Historia del Arte. La escala se ha planteado para forzar a los estudiantes a decantarse en un sentido u otro en sus valoraciones, evitando la neutralidad.

Las preguntas se distribuyen en cinco bloques. El primero está pensado para analizar la eventual transformación de las representaciones sociales de Historia del Arte y arte de los participantes después de haber cursado la asignatura, al compararlas con el diagnóstico inicial. Replican los iniciales mapas de imágenes y de palabras, solicitando a los participantes que enumeren las cinco obras de arte que consideren más relevantes de la historia de la humanidad y que definan arte empleando tres palabras o expresiones, incluyendo la posibilidad de explicar la elección de términos. Para completar el análisis de la representación del arte, las once preguntas mixtas del segundo bloque están destinadas a testar el cambio en las categorías más mencionadas en el mapa de conceptos de la Práctica 2.: libertad, emotividad, belleza, genialidad del artista, y también en las introducidas durante el curso provenientes de la historia cultural del arte y ausentes en las representaciones estudiantiles, como los factores contextuales o el papel de agentes diferentes al artista. El tercer bloque de trece preguntas mixtas está destinado a conocer las concepciones de los participantes sobre la Historia del Arte y la orientación que debe tener su enseñanza. Para ello deben responder sobre los temas que trata y obvia el discurso disciplinar tradicional y sobre su naturaleza supuestamente neutra y objetiva. El propósito es comprobar si se mantienen las ideas más tradicionales o si, por el contrario, el curso sirve para discutir las y ampliar perspectivas. El cuarto bloque de tres preguntas se centra en la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte y pide una valoración de los contenidos, actividades y metodología del curso y su utilidad. Las dos preguntas del último bloque giran en

torno a la función educativa de la Historia del Arte. En primer lugar, pido que señalen para qué sirve la enseñanza de la Historia del Arte en Educación Primaria y, finalmente, pregunto abiertamente por la relación entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación para la formación de una ciudadanía crítica y proactiva.

Este cuestionario no pregunta directamente por el objeto de análisis, excepto en este ítem, que sí pregunta por la relación entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación de ciudadanía, aunque no desarrolla el concepto de ciudadanía que aquí hemos establecido como referente al que aspirar (enlace marco teórico). Aunque esta última pregunta está destinada a dilucidar una de mis principales preguntas de investigación, debo aclarar que yo no hablo en clase de forma explícita de ciudadanía, porque mi intención es dejar a los estudiantes espacio para que lleguen por sí mismos a establecer esta conexión y definir su propio modelo de ciudadanía.

El cuestionario se presenta a continuación junto a una justificación de los objetivos de las preguntas:

Tabla 8

Cuestionario final: preguntas y finalidad

BLOQUE 1: PRÁCTICAS DE AULA	
Define arte en tres palabras o expresiones. Introduce en cada línea una palabra o expresión para definir qué es para ti "arte". Si lo deseas puedes explicar tu selección	Esta pregunta replica la práctica 1 a partir de la cual realicé el análisis de las representaciones sociales de los estudiantes sobre el arte en el diagnóstico para comprobar si estas han cambiado después de haber cursado el nuevo programa.
Enumera las cinco obras de arte que consideres más relevantes de la historia de la humanidad. Introduce en cada línea un título o descripción básica que nos ayude a identificar la obra.	Esta pregunta replica la práctica 2 a partir de la cual realicé el análisis de las representaciones sociales de los estudiantes sobre la Historia del Arte en el diagnóstico para comprobar si estas han cambiado después de haber cursado el nuevo programa.
BLOQUE 2: CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL ARTE	
En mi opinión el arte es producto de un acto de creación libre	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
En mi opinión el arte expresa sentimientos y emociones	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
En mi opinión el arte se ocupa de la belleza	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
Teniendo en cuenta tus respuestas anteriores, explica qué es, qué expresa y de qué se ocupa el arte.	Comprobar: - Si se ha integrado la idea de que la creación artística está condicionada por factores contextuales. - Si la concepción del arte como comunicación se ha extendido a otros ámbitos como el de los conceptos o la reivindicación.

	- Si se ha ampliado la concepción de lo artístico más allá de lo formal y si se ha comprendido que el arte se ocupa de diversas categorías estéticas.
En mi opinión la creación artística depende del contexto social	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
En mi opinión el arte es fruto del trabajo de genios	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
En mi opinión el arte es producto de la participación colectiva	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
Teniendo en cuenta tus respuestas anteriores, explica cuál es el origen del proceso de creación artística.	Comprobar - Si se ha integrado la idea de que la creación artística está condicionada por factores contextuales en general y si atribuyen algún papel relevante a otros sujetos. - Si se cuestiona la figura del genio y si se reconoce sus implicaciones patriarcales y eurocéntricas.
En mi opinión el espectador participa en el proceso de creación de la obra de arte	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
En mi opinión el arte es un instrumento de compromiso social	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
Explica tus respuestas.	Comprobar - Qué papel y relevancia se atribuye al espectador en los procesos artísticos. - Si se reconoce el arte como vía de acción política.
BLOQUE 3: CONCEPCIONES SOBRE LA HISTORIA DEL ARTE Y SU ENSEÑANZA	
En mi opinión la enseñanza de la Historia del Arte debe priorizar el estudio de la obra de los genios.	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
Dentro del ámbito artístico, ¿cómo definirías el concepto de genio?	Comprobar de nuevo si se cuestiona la figura del genio y sus implicaciones patriarcales y eurocéntricas y si se atribuye al genio cualidades inherentes o valores sociales y culturales.
En mi opinión la enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse en la pintura, la escultura y la arquitectura.	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
En mi opinión la enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse el estudio formal de las obras de arte.	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
En mi opinión la enseñanza de la Historia del Arte debe priorizar el estudio del arte europeo.	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
Teniendo en cuenta tus respuestas anteriores, explica que contenidos crees que debe desarrollar la enseñanza de la Historia del Arte.	Comprobar: - Si se cuestiona el sistema de clasificación de las artes y sus implicaciones y se reflexiona sobre sus implicaciones - Si se ha ampliado el alcance de lo artístico a otros posibles campos de creación - Si se ha entendido que la enseñanza de la Historia del Arte, además de atender a lo formal y a la estética, debe promover un estudio de carácter social. - Si se cuestiona la imposición del eurocentrismo y se

	reconoce sus efectos sobre nuestra concepción del mundo.
En mi opinión la Didáctica de la Historia del Arte debe elaborar discursos objetivos.	Conocer el grado de acuerdo con la afirmación en una escala del 0 al 5.
Explica qué entiendes por "discurso objetivo"	Pregunta destinada a que el encuestado pueda reflexionar sobre la valoración previa y prepararse para responder a la siguiente pregunta.
Teniendo tus respuestas, explica que tipo de relato consideras que debe transmitir la enseñanza de la Historia del Arte.	Comprobar: - Si se cuestiona la concepción positivista del conocimiento científico como una actividad objetiva, neutra y al margen de la acción política. - Si se plantea la posibilidad de que la enseñanza de la Historia del Arte debe realizarse desde el compromiso político.
¿Cuáles son, en tu opinión, los vacíos de la Historia del Arte?	Comprobar si se identifica en el discurso tradicional de la Historia del Arte sesgos y otras limitaciones o contradicciones.
¿Quién decide qué es arte? Explica tu respuesta	Comprobar: - Si los estudiantes se sienten interpelados por el ámbito del arte, si se sienten parte de él - Qué papel atribuyen a los diferentes agentes sociales.
¿Qué hace que una obra de arte sea relevante? Explica tu respuesta	Comprobar si se diferencia entre el valor mercantil del arte y otros valores culturales y educativos.
¿Crees que hay relación entre la Historia del Arte y la política? Explica tu respuesta	Pregunta que retoma la relación entre Historia del Arte y política para comprobar si se plantea la posibilidad de que la enseñanza de la Historia del Arte debe realizarse desde el compromiso político.
BLOQUE 4: VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS Y DIDÁCTICA DE LA Hª DEL ARTE	
¿Qué fue lo que más te interesó de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte en relación con los contenidos, la metodología y las actividades?	Comprobar qué aspectos de la asignatura han dejado huella en los estudiantes y cómo los valoran
Desde el punto de vista de la utilidad de la asignatura ¿Qué te ha parecido más útil y menos útil? ¿Por qué? ¿Qué has echado de menos y qué ha sobrado?	Separar el recuerdo de lo útil e identificar resistencias o desacuerdos.
¿Tu paso por la asignatura ha cambiado alguna de tus opiniones sobre la Historia del Arte? Explica tu respuesta.	Comprobar si se tiene consciencia de que se hayan operado cambios conceptuales o si se reafirman las ideas de partida y si el cambio o la permanencia se percibe positiva o negativamente.
BLOQUE 5: HISTORIA DEL ARTE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	
¿Qué aporta la Historia del Arte en Educación Primaria en relación con la práctica docente, el aprendizaje del alumnado y el currículo?	Comprobar: - Si la materia se considera útil desde el punto de vista educativo, independientemente de su escasa presencia en la Educación Primaria - Si el curso ha servido para vincular su presencia en los planes formativos como un activador de valores y

	habilidades.
En tu opinión, ¿hay alguna relación entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación para formar una ciudadanía crítica y proactiva? Explica tu respuesta.	Comprobar: - Si se ha establecido un vínculo consciente entre el potencial educativo de la Historia del Arte y la educación cívica - Conocer qué modelo de ciudadanía se está considerando.

Obtuvimos menos respuestas de las esperadas, especialmente de los últimos cursos y aunque han respondido estudiantes desde el curso 2017/2018 en adelante, la distribución temporal por promoción dificulta la comparación entre los diferentes ciclos de mi investigación. A su vez, esto dificulta analizar las diferencias en el impacto de mi propuesta en relación con los cambios implementados en la asignatura. Durante la realización del análisis de las respuestas hemos visto que la formulación de la escala Likert podría haber impedido una mayor afinación en los resultados. En las trece preguntas en las que se pide una respuesta cuantificada se ha empleado una escala de valoración con dos enunciados diferentes:

0	Nunca	Nada de acuerdo
1	Muy pocas veces	Muy poco de acuerdo
2	Pocas veces	Poco de acuerdo
3	Algunas veces	De acuerdo
4	Muchas veces	Muy de acuerdo
5	Siempre	Completamente de acuerdo

Tras el análisis de la encuesta hemos comprendido que esta escala quizá no sea la más adecuada para este tipo de encuesta y sus objetivos. Al definir con una categoría absoluta a los extremos (siempre-nunca y completamente-nada), algunos encuestados podrían haberse visto en la necesidad de valorar con 4 en lugar de 5, o 1 en lugar de 0, por no manifestar una certeza absoluta, a pesar de estar prácticamente convencidos de otorgar la valoración máxima o mínima. Como responde un encuestado: *“Aunque no creo que el arte pueda ser un acto libre de creación he marcado un 1 por si me equivoco y hay alguien que pueda crear algo con absoluta libertad y al margen de las convenciones y normas sociales que nos marcamos”*. Una escala con extremos absolutos es más adecuada para un rango de 0 a 10, donde una valoración de 9 sigue siendo muy alta. Para nuestro caso, hubiera sido más interesante una escala con formulaciones como “muy en desacuerdo” o “muy de acuerdo”. Máxime teniendo en cuenta que nuestras preguntas no se han presentado en forma interrogativa. A pesar de todo, entre mis exestudiantes y los de mis compañeros ha habido, respuestas de 5 y de 0, pero quizás no todas las que debería. No obstante, nada de esto invalida estos ítems, pues las valoraciones otorgadas

permiten diferenciar suficientemente las opiniones, pero el análisis podría haber sido más fino. Por ello, para el análisis hemos reducido el contenido de la pregunta se ha limitado a cuatro valores en lugar de seis.

X.2.2.1.6. Docentia

El Programa Docentia-UCM es un instrumento de evaluación de la actividad docente universitaria, diseñado por ANECA y adaptado por la UCM para medir el desempeño del profesorado y que incluye a estudiantes, docentes y otros órganos de gestión, como directores de departamentos, en la evaluación. Permite al profesorado recibir retroalimentación estructurada sobre su labor docente. A través de cuestionarios anónimos de satisfacción cumplimentados por el alumnado voluntariamente, que puntúa de 1 a 10 una serie de ítems predeterminados que preguntan fundamentalmente por su satisfacción en relación con el cumplimiento y consistencia de los procedimientos, es decir relativos a aspectos formales. Solo de una forma general preguntan por la organización y el contenido del curso. Así, no permite un análisis sobre la pertinencia de los contenidos o de la metodología empleada. Además, dado su carácter voluntario, la representatividad de los datos puede ser limitada.

Aunque Docentia-UCM pueda ofrecer una visión de la docencia desde la perspectiva del alumnado, no proporciona una evaluación integral del impacto educativo o de la calidad didáctica en su conjunto. Aquí haremos un uso limitado de esta fuente, cuando no dispongamos de otras que puedan aportar información más precisa.

X.2.2.2. Herramientas de tratamiento de datos

A pesar del cribado selectivo de los datos, son tantos los que debía analizar que he necesitado recurrir a dos instrumentos para analizarlos: el programa de tratamiento de datos ATLAS.ti y un el instrumento de inteligencia artificial para investigación cualitativa ChatPDF.

X.2.2.2.1. ATLAS.ti (24)

Para el tratamiento de los datos del Diario de Aprendizaje y del cuestionario final he empleado Atlas.ti (24), un programa inspirado en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) que facilita al investigador la codificación y análisis de datos cualitativos, análisis de discurso, así como la recuperación de la información (San Martín, 2014). Este ha sido mi primer contacto con esta herramienta y si bien resultó útil para la codificación en vivo, los procedimientos de análisis básicos resultaron poco útiles. El programa prescinde de artículos, preposiciones, pronombres, etc., identificando lo que podemos llamar conceptos. Pero ATLAS.ti agrupa bajo un término genérico, esté o no presente en los discursos de los estudiantes, palabras que contienen la misma raíz. Así, agrupó bajo el extraño término “ideo” palabras como idea e idealismo. Esto genera

bastantes errores que el investigador debe corregir. Así, si bien podría ofrecer una primera aproximación para ayudar al investigador a identificar temáticas, es poco útil si ya se ha realizado un trabajo de codificación previo.

En el “análisis de frecuencia de palabras” con el que recojo las representaciones sociales de arte, resultó ser todavía más farragoso. En este caso, el sistema solo agrupa palabras exactas, las ordena alfabéticamente y aporta información sobre el número de apariciones. El problema es que muestra todas las palabras, incluidos artículos, preposiciones, conectores, etc., que en otro tipo de análisis pueden resultar interesantes, pero aquí crea una lista inmanejable. Cabe la posibilidad de crear listas de exclusiones de palabras concretas, pero la elaboración de semejante listado exige mucho tiempo y trabajo. Tampoco he sabido sacarle partido al “análisis de co-ocurrencias”, aunque creo que, en este caso, el problema está más en mi dificultad para comprender cómo trabaja el programa. En cuanto a los procedimientos de análisis más avanzados requieren una formación de la que carezco y, en realidad, ofrecen los mismos apoyos que programas de inteligencia artificial de uso mucho más intuitivo.

X.2.2.2.2. Inteligencia artificial para investigación cualitativa: ChatPDF

La inteligencia artificial (IA) es ya una herramienta de tratamiento masivo e inteligente de datos para la investigación. De hecho, diversos softwares de tratamiento de datos cualitativos como ATLAS.ti, incorporan sistemas de análisis de contenido en combinación con Inteligencia Artificial. Aunque con cautela, consideramos interesante experimentar el uso de la inteligencia artificial generativa como apoyo al proceso de análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario final. Para ello he recurrido a ChatPDF, una herramienta que utiliza tecnología de procesamiento de lenguaje natural (NLP) para leer, comprender, analizar, resumir e interactuar con cualquier archivo PDF, independientemente de su contenido (Goyanes y Lopezosa, 2024). ChatPDF permite al investigador interactuar y preguntar por la información textual subida en un PDF. Todo ello agiliza el trabajo por su capacidad para realizar análisis temáticos deductivos partiendo de la codificación dada por el investigador. Además, su uso es intuitivo y no requiere conocer el funcionamiento de un programa específico para realizar este tipo de tarea. de esta manera, el investigador toma las decisiones, establece los criterios y diseña la codificación y ChatPDF localiza rápidamente las alusiones vinculadas a un código predeterminado o extrae las citas relacionadas con un hilo temático específico. Esto me ha permitido trabajar posteriormente en la confección de una narrativa vinculada a cada temática o código. Desde el punto de vista práctico, este experimento se ha convertido en una suerte de diálogo entre mis preguntas y las respuestas de la IA que me servían a su vez para formular nuevas preguntas o temas de análisis.

X.3. Criterios de calidad científica

En esta Investigación Acción hemos intentado seguir los criterios de calidad establecidos por Lincoln y Guba (1985) para evaluar la calidad de las investigaciones cualitativa, ampliamente aceptados entre los investigadores: credibilidad, transferibilidad, dependencia/consistencia y confirmabilidad. He tomado medidas para minimizar los posibles sesgos. Estas incluyen un esfuerzo de auto reflexividad crítica sustanciado en el análisis crítico de los propios postulados y procesos, la colaboración de expertos en investigación cualitativa y cuantitativa en el diseño de los instrumentos de recogida y análisis de datos y la triangulación de datos. Como en cualquier investigación cualitativa, el resultado de mi investigación es parcial y limitado, pues “la realidad objetiva nunca puede ser capturada” (Denzin y Lincoln, 1994, p. 2).

La credibilidad estaría reforzada por el conocimiento prolongado del contexto y el problema estudiados y una duración de la investigación acorde con éstos. Esta duración me ha permitido una “observación persistente” que permite obtener un alto grado de comprensión de las características más generalizadas y destacadas, así como de lo atípico, lo irrelevante, etc. y volver reiteradamente sobre aspectos importantes del estudio y desarrollar una comprensión más profunda del contexto, así como identificar las ideas de los estudiantes y mis sesgos.

Por otro lado, el trabajo presenta numerosas referencias cruzadas cuya finalidad es facilitar la comprobación de la veracidad de los fundamentos y los datos, así como garantizar que las interpretaciones no son simples construcciones de la investigadora. He tratado de registrar de forma detallada y transparente todas las decisiones, procedimientos y actividades y datos obtenidos para que sea posible seguir y evaluar el proceso de investigación que sean auditables o comprobables.

La participación en proyectos de innovación docente orientados al trabajo con las representaciones sociales de los estudiantes y con conceptos políticos y sociales, así como en grupos de reflexión y debate sobre didáctica crítica como Fedicaria, ha sido una oportunidad para profundizar en la reflexión sobre las representaciones sociales, el currículo o el discurso canónico y las nuevas perspectivas de la Historia del Arte. Por otro lado, expertos ajenos al proyecto han revisado y validado la orientación del marco teórico y de la propia investigación-acción, el cuestionario final, el sistema de registro y la selección de las evidencias recabadas el diseño de algunos instrumentos de investigación y el análisis de los resultados. la fiabilidad de los instrumentos (como la validación del cuestionario final) y de la codificación e interpretación de algunos datos (en el caso de la información recogida en los diarios de aprendizaje). También

hemos usado, aunque su validez y significación para nuestro proyecto sea reducida, la evaluación externa Docentia, que aporta datos cuantitativos anónimos de satisfacción de los estudiantes con diferentes aspectos de la organización y contenidos del curso.

El criterio de transferibilidad se refiere a la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos. Para ello he tratado de proporcionar descripciones detalladas y ricas del contexto y de los participantes del estudio con la finalidad de que otros investigadores puedan determinar, si lo desean, la transferibilidad o aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos similares.

El criterio de dependencia o consistencia implica que, a pesar de los cambios conscientes e impredecibles propios de los diseños emergentes en investigaciones cualitativas, los resultados deben mantenerse estables. Para ello, Lincoln y Guba (1985) sugieren de nuevo la triangulación para respaldar las afirmaciones de fiabilidad en la medida en que producen resultados complementarios. En este caso, he replicado algunos análisis empleando técnicas diferentes para comprobar si los resultados son semejantes. Por ejemplo, he podido comprobar que el cuestionario inicial y los mapas de palabras, proporcionan resultados similares y que lo mismo sucede con el cuestionario final y los diarios de aprendizaje.

El criterio de confirmabilidad se correspondería con la aspiración de distancia e imparcialidad frente a los datos encontrados. Para ello, Lincoln y Guba (1985) aconsejan otra vez la triangulación y un uso transparente de formas de obtención y presentación de datos que permitan su “auditoría” externa para verificar la relación de datos-análisis-interpretaciones. El esfuerzo por registrar de forma detallada todas las decisiones, procedimientos y actividades de investigación explica la profusión de datos cuantitativos y cualitativos. Sabemos que una tesis es también una síntesis y que el informe solo muestra una parte pequeña de la investigación que conduce a él olvida mucho trabajo que se revela inútil para la investigación. La extensión de este informe se explica en buena medida por el afán de transparencia y auditabilidad.

Una recomendación central de Lincoln y Guba (1985) es la auto reflexividad crítica, es decir, descubrir los intereses y razones del investigador para elegir temas concretos con categorías e instrumentos determinados, o las suposiciones, sesgos o prejuicios sobre el contexto o problema de investigación para acotarlos y limitar su efecto en la investigación. Este criterio es también central en la antropología y la Investigación-acción.

Lincoln y Guba (1985) advierten que ni siquiera la adecuación de una investigación a estos cuatro criterios de evaluación puede garantizar por completo la confiabilidad de un estudio cualitativo. No obstante, son útiles en tanto que facilitan el trabajo de revisión por parte de auditores

externos y que ayudan al investigador a monitorearse a sí mismo y a guiar las actividades en el campo. Además, espero que sirva para persuadir de la relevancia de los datos y para evidenciar con claridad tanto su alcance como sus limitaciones y validez de mis conclusiones.

X.3.1. Consideraciones éticas

Las exigencias éticas de los procesos de investigación se han incrementado en los últimos años. Mi investigación comenzó antes de la creación del Comité de Ética, lo cual impidió que la tesis ya iniciada se acomodase a los procedimientos establecidos por el programa de doctorado, pero desde el inicio he tratado de observar las medidas éticas elementales de una investigación. He asegurado el anonimato de los participantes en todas las fases de la investigación. Todos los grupos han sido informados de que el desarrollo y el trabajo realizado a lo largo del curso podían ser objeto de investigación. He solicitado formalmente y por escrito y recibido la autorización de los participantes para utilizar los datos aportados especialmente por el cuestionario final. Los participantes han podido ejercer su derecho de cancelación antes de realizar el envío de las respuestas. Además, los datos serán eliminados una vez concluida esta tesis doctoral.

APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

PARTE XI. PRIMEROS RESULTADOS. LAS REPRESENTACIONES DEL ARTE Y SU HISTORIA DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

Para investigar cuáles son las representaciones sociales sobre el arte y su Historia de nuestros estudiantes de grado y doble grado de Magisterio de Educación Primaria para transformarlas y complejizarlas con nuestra propuesta didáctica, necesitamos considerar su origen. La construcción de las representaciones sociales sería según sus definiciones académicas contextual y por tanto estaría determinada por el grupo (edad, clase, cultura, etc.) y las instituciones y medios de su socialización: escuela, espacios y eventos culturales como museos y exposiciones temporales, medios de comunicación, etc. Los estudiantes que llegan a la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia que imparto tienen edades similares y una extracción sociocultural bastante homogénea media-baja (aunque está cambiando en los dobles grados), una formación escolar común y prácticas culturales similares. Dado que investigar las prácticas culturales de los alumnos de magisterio requeriría otra tesis y que, como veremos ratificado en los debates en clase, comprenden la signatura, la Historia y el arte, como fenómenos distintos y separados de sus prácticas culturales, que suelen concebir como ocio o diversión, hemos centrado el estudio del origen de las representaciones en el estudio de los factores escolares que podrían configurar aquellas. Empero en el cuestionario inicial hemos introducido una pregunta específicamente destinada a recabar información referida a las nociones y a relaciones de los estudiantes con el arte (los hábitos de consumo de artefactos culturales, las fuentes de experiencias y conocimientos, el interés de los estudiantes por el arte) ¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte?

Para comprender las representaciones iniciales de mis alumnos, he considerado necesario conocer primero el contexto en el que se han formado y, para ello, he llevado a cabo una revisión documental congruente con los factores que la literatura considera determinantes, la formación en Historia del Arte que de forma general podemos concluir que tenían los docentes, las narrativas histórico-artísticas presentes en los materiales didácticos y la concepción y enseñanza de la materia en primaria, secundaria y bachillerato, así como la percepción que tienen mis propios alumnos sobre la misma. Para ello hemos analizado las leyes y normas vigentes durante la vida escolar de nuestros alumnos en primaria, secundaria y bachillerato, puesto que fijan los principios, las cargas lectivas y currículum que los alumnos deben recibir. Por otro lado, dado que el análisis de los libros de texto constituye en sí mismo una tesis, me ha parecido inviable

dedicar el tiempo necesario para definir los criterios que permitan analizar rigurosamente los contenidos y el uso que se hace de las imágenes y su consideración o no como obras de arte. Por ello he optado por revisar estudios ya existentes. Así mismo, hemos incluido en el análisis de la asignatura las apreciaciones realizadas por mis estudiantes en el cuestionario inicial.

En segundo lugar, analizo las representaciones sociales sobre la Historia del Arte y el arte de los alumnos de la asignatura impartida (y de otros del Máster de formación del profesorado que mayoritariamente no han a partir de los datos obtenidos en el cuestionario inicial y los mapas de imágenes y de conceptos. Por último, reviso la procedencia de mis ideas cuando empecé a trabajar como docente sobre la Historia del Arte y describo el cambio que han experimentado a partir de mi trayectoria personal y profesional.

Posteriormente, he analizado las representaciones de los estudiantes utilizando cinco instrumentos: el cuestionario inicial, el mapa de imágenes y su discusión (Práctica 1), el mapa de palabras y su discusión (Práctica 2), el "cuaderno de campo" y los diarios de aprendizaje. A lo largo de estos 9 años, he refinado el procedimiento y los instrumentos utilizados para conocer las representaciones sociales de mis alumnos, esto es, para realizar mi diagnóstico inicial. Los primeros años usaba el cuestionario inicial que pasaba, no solo a mis propios estudiantes, sino que contaba, además, con la posibilidad de pasarlo al alumnado que iba a comenzar a cursar la asignatura con otros compañeros. La abundancia de respuestas obtenidas dibuja una idea bastante clara y generalizable de las representaciones en los estudiantes de nuestros grados. A partir del curso 2018/2019 incorporé los mapas de imágenes y palabras y las discusiones en clase sobre ellos (prácticas 1 y 2) que me han permitido un análisis más preciso de sus representaciones con datos cuantificables. La repetición en los discursos y en los mapas de palabras de una serie de términos e ideas me ha permitido identificar la prevalencia de determinadas concepciones asociadas al arte y la escasa presencia de otras nociones, así como la estabilidad o continuidad de esta estructura a lo largo de los cursos en los que he realizado esta práctica. Los mapas de imágenes y de palabras han sido la base para mis análisis de las representaciones de la Historia del Arte y del Arte respectivamente, proporcionando una base empírica para diagnosticar las representaciones de los estudiantes a partir de datos cuantificables y de análisis cualitativos. Constituyen pues, mi punto de partida para reflexionar sobre posibles acciones docentes y diseñar estrategias para cuestionar y expandir sus concepciones sobre la Historia del Arte y el arte, con el fin de transformar y enriquecer dichas representaciones.

La información sobre el canon artístico y la estructura del concepto de arte de los mapas de imágenes y conceptos se contrasta o triangula, para completar y reafirmarla con la información obtenida a través del cuestionario inicial, donde, por ejemplo, se pide una definición personal de arte lo que, además, permite identificar y cuantificar la presencia de ciertos términos para comprobar si hay coherencia entre las nubes de palabras y las definiciones textuales. Por todo ello considero que el cuestionario constituye un buen apoyo para comprender y reafirmar los resultados obtenidos con el análisis del trabajo realizado con los términos de la nube de palabras y su relación jerárquica en la segunda práctica. También se triangula con la recogida de información en el diario de aprendizaje sobre la percepción inicial de los estudiantes y con los comentarios realizados por los estudiantes en el aula durante las discusiones (prácticas 1 y 2) y las observaciones anotadas en mi "cuaderno de campo". Consideradas en conjunto, estas cinco herramientas proporcionan una imagen coherente respecto a los orígenes de la representación, consistente entre las diferentes fuentes de información, entre sus partes internas y entre las concepciones del arte y la Historia del arte que hemos encontrado, además es persistente en el tiempo y resistente incluso a la experiencia, de forma que podemos hablar sin duda de representaciones sociales.

XI.1. El origen escolar de las representaciones de los estudiantes

Para entender cómo han construido mis alumnos sus representaciones de la Historia del Arte y del arte a lo largo de su trayectoria escolar lo óptimo sería la observación directa en el aula. Una investigación de este tipo (en sí misma una tesis) escapa a mis posibilidades por la dispersión de los centros escolares de proveniencia de mi alumnado y la imposibilidad de prever quienes terminarían cursando mi asignatura. Además, tal análisis parece innecesario dada, uno, la relativa homogeneización cultural conseguida por el sistema escolar (Cuesta, 1998) y, dos, el carácter social de las representaciones. Una buena aproximación para este análisis serían tres elementos altamente estandarizados que conforman la disciplina escolar: el currículo oficial general de las tres etapas, elemento que dosifica la cantidad y cualidad de los contenidos relacionados con el estudio histórico-artístico; el perfil del profesorado, que es la vía de transmisión de conocimientos escolares, y el libro de texto, guía habitual y a veces única del docente y por tanto verdadero currículum de la asignatura. Además, recogemos aquí la información de los propios alumnos sobre su experiencia escolar en asignaturas relacionadas con el arte y su historia, así como los efectos que las sucesivas pruebas de acceso a los estudios universitarios han tenido sobre la configuración y metodología de la única asignatura específica que podemos encontrar en la enseñanza preuniversitaria: la Historia del Arte de segundo de Bachillerato.

XI.1.1. El currículo

La vida escolar de mis estudiantes en primaria, secundaria y bachillerato ha estado regulada por tres leyes educativas (ver Anexo 1), de modo que para este diagnóstico revisaré la LOGSE y su desarrollo en el currículo básico de Educación Primaria; la LOE y su desarrollo a través de los currículos básicos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, y la LOMCE, de la que revisaremos el currículo básico de bachillerato. Esta revisión atiende al valor que se otorga a los estudios histórico-artísticos y su conceptualización y si esta relevancia ha cambiado en algún sentido a lo largo del tiempo.

XI.1.1.1. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*

La LOGSE (*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre*) promulgada por el gobierno de Felipe González, fue la primera ley que reguló extensamente las enseñanzas artísticas: música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño, estudios especializados o de régimen especial a los que atribuye una creciente demanda social, pero que no forman parte de la educación obligatoria. El artículo 13 especifica que este período educativo debe contribuir a “conocer las características fundamentales de su medio físico social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo” (LOGSE, 1990, artículo 13), de forma que su definición de la Educación Primaria presenta dos áreas en las que podemos encontrar objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con las artes: Educación Artística y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

El *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*, dentro del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, no hace ninguna mención directa al arte y apenas menciona genéricamente de cultura. Entre las principales aportaciones del área se reconoce que “son de especial importancia las capacidades de participación responsable y crítica en la actividad social, de valoración de las costumbres, tradiciones y formas culturales, sea de los propios grupos de pertenencia, sea de otros”. Entre los contenidos y criterios de evaluación, solo se alude a la instrumentalización del arte (sin mencionarlo expresamente) como “fuente de información”. También se incluye la “valoración y conservación de los restos histórico-artísticos” (*Real Decreto 1006/1991, anexo 1*). La presencia del arte se reduce a su uso como fuente histórica y protección como patrimonio.

Esta ausencia contrasta con el discurso sobre el arte de las disposiciones del Área de Educación Artística, donde se reconoce su cualidad “lingüística” y la vinculación de sus códigos con la sociedad en tanto que elaboración cultural, que se hace eco de los estudios semióticos, que aconseja “el tratamiento conjunto de los distintos ámbitos” artísticos atendiendo a su naturaleza interrelacional y a la tendencia a la disolución de “las fronteras entre los distintos géneros

convencionales de arte” en línea con el trabajo de los estudios culturales; que destaca el papel activo del espectador en el proceso artístico, o que toma en consideración su valor como fuente histórica y que se preocupa por la necesidad de adquirir educación visual en un mundo saturado de imágenes. A la vista de estas ideas, cabría esperar una ambiciosa propuesta de “conceptos, temas para representar, técnicas y materiales y actitudes”, de modo que el área contribuya al análisis y reflexión sobre el arte, a su aprecio y disfrute, a la lectura e interpretación de las imágenes, etc., mediante la experimentación “con los diferentes elementos presentes en la producción musical, plástica o dramática” (*Real Decreto 1006/1991*, anexo 1).

Lo avanzado de estos planteamientos, influidos por los giros lingüístico y cultural, contrasta con la pobre concreción en los objetivos y criterios de evaluación. Finalmente, el acierto de la creación de un área específica de educación artística para la plástica y la música, no se concreta por la carencia de contenidos que contribuyan a fundamentar, mediante el aparato teórico relacional de la historia del arte, los contenidos trabajados exclusivamente por la expresión plástica y musical. Las disposiciones prácticas revelan más desinterés por la educación artística que las declaraciones de intenciones: falta de carga lectiva que permita vincular la práctica y los contenidos teóricos e históricos, falta de financiación y de desarrollo profesional de los docentes (Marchesi, 2020).

XI.1.1.2. Ley Orgánica de Educación (LOE)

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo* modificó el número de horas lectivas de las asignaturas en las que podría tener presencia la Historia del Arte en Educación Primaria. Así, el Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural pierde, respecto a la LOGSE, una hora semanal en los dos cursos del primer ciclo, lo que limita la posibilidad de desarrollar contenidos histórico-artísticos en el aula. En Educación Secundaria, el 2º curso gana una hora semanal de Ciencias Sociales, una asignatura donde la Historia del Arte es muy escasa, y 3º y 4º se mantiene sin cambios. En Bachillerato se pasó de cinco a tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. En la modalidad de artes, ya existente en la LOGSE, se abren dos vías: Artes plásticas, diseño e imagen y Artes escénicas, música y danza, incrementándose el número y variedad de materias relacionadas con el arte, entre ellas, la Historia del Arte. Así, los contenidos histórico-artísticos alcanzarían, a priori, a un número importante de alumnos.

Como en el caso de la LOGSE, en el preámbulo se mencionan las enseñanzas artísticas de grado medio y de grado superior, pero sin establecer vínculo alguno con los cursos precedentes. Entre los fines de la educación, solo uno alude al arte, pero de forma genérica y diluida: “la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos,

humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte” (LOE, 2006, artículo 2). El desarrollo del sentido artístico aparece como uno de los principios que deben contribuir a la formación integral del alumnado de infantil, primaria y secundaria, pero solo para la ESO se especifican algunos objetivos orientados al conocimiento, valoración y respeto del patrimonio artístico, que recuerdan viejos discursos identitarios que pueden “colarse” en la formación del alumnado si no se aborda el estudio del patrimonio con perspectiva crítica. Uno de los objetivos de bachillerato es “desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural” (LOE, 2006, artículo 33). Por otro lado, dentro de la oferta de bachillerato, se mantiene una modalidad de Bachillerato de Artes.

En los currículos de primaria y secundaria encontramos puntos de aproximación al arte diseminados en distintas materias, incluso en algunas tradicionalmente alejadas de los estudios artísticos como las matemáticas. En última instancia, sería la aparición de un nuevo elemento curricular (las competencias básicas) lo que explicaría esa participación de áreas y materias tan diversas. Entre las ocho competencias básicas establecidas se incluye una destinada a desarrollar distintas destrezas relacionadas con el análisis, disfrute y cuidado del arte: la *Competencia cultural y artística*. Dicha competencia, presente en los currículos de Educación Primaria y Secundaria, “supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”. Esta competencia se construye desde diferentes áreas y materias, lo que se justificaría por la cantidad y la complejidad de las habilidades que se supone que entran en juego: desde “reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados” (Real Decreto 1513/2006, anexo 1 y Real Decreto 1631/2006, anexo 1) hasta adquirir un

conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, (...) identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad” (...), valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas (Real Decreto 1513/2006, anexo 1 y Real Decreto 1631/2006, anexo 1).

Sin embargo, el examen de los currículos y materias que deberían ocuparse específicamente de la enseñanza de la Historia del Arte desvela que, como en la LOGSE, ni siquiera se menciona.

Entre los fines del currículo de Educación Primaria, desarrollado en el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, en relación con el arte, sólo se alude vagamente a la adquisición de habilidades culturales básicas entre las que se encuentra el “sentido artístico” y al objetivo de “utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales” (*Real Decreto 1513/2006*, artículo 3). Como hemos dicho, sí desarrolla en qué consiste la Competencia cultural y artística e, incluso, en la descripción de la competencia para el Tratamiento de la información y competencia digital se menciona que las tecnologías “se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos” (*Real Decreto 1513/2006*, anexo 1).

Precisamente al hilo de las competencias básicas, este real decreto señala que las áreas de Educación física, Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera o Matemáticas deben contribuir de un modo u otro al desarrollo de la Competencia cultural y artística. Así, cabría señalar que la ley muestra cierta amplitud de miras y parece reconocer la expansiva naturaleza del fenómeno artístico y, quizás también, su relación con la cotidianeidad. No obstante, esto no conduce a una concreción significativa dentro de ninguna de las áreas señaladas y tampoco mejora en el Área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, que apenas atiende al estudio de la historia del arte a lo largo de toda la primaria. En relación con su contribución al desarrollo de la Competencia artística y cultural, tan solo se dice que “se centra en el conocimiento de las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural” (*Real Decreto 1513/2006*, anexo I) y entre sus objetivos se incluye uno destinado a la conservación del patrimonio cultural. Lógicamente, esto tiene reflejo en la previsión de unos contenidos muy pobres relegados al tercer ciclo, que atienden, otra vez, al conocimiento y valoración del patrimonio histórico y cultural y al empleo de la obra de arte como fuente histórica.

Como en la LOGSE, el mayor peso del arte y su Historia se da en el Área de Educación Artística. Pero en la redacción, se ha perdido la rica reflexión sobre el arte que confería un aire más avanzado a la LOGSE. La presente ley se centra en la materia y su naturaleza ejecutiva y técnica, aunque los objetivos manifiestan cierta ambición pues algunos implican ejercicios de observación, análisis, reflexión crítica, valoración y compromiso. Algo similar sucede con los contenidos, entre los que encontramos propuestas interesantes para los dos últimos ciclos, como buscar información, comentar e interpretar obras de arte en su contexto; valorar las formas artísticas y artesanales como expresiones culturales de su tiempo o analizar la intención

comunicativa de las imágenes. Pero nada de esto resulta posible sin la participación de la Historia del arte que carece de presencia en el área. De hecho, estas intenciones tienen un reflejo muy limitado en los criterios de evaluación:

- Segundo ciclo: “Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones que las obras artísticas provocan” (Real Decreto 1513/2006, anexo II)
- Tercer ciclo: “Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música” o “Formular opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y una inclinación personal para satisfacer el disfrute y llenar el tiempo de ocio” (Real Decreto 1513/2006, anexo II).

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria que concreta el currículo de Educación Secundaria de la LOE sigue las mismas líneas de la primaria y vuelve a presentar las aproximaciones a lo artístico desde la Educación física, Informática, Latín o, incluso Alimentación, nutrición y salud. En algunos casos esa aproximación se da desde algunos contenidos específicos y en todas tiene que ver con el desarrollo de la competencia cultural y artística. Adicionalmente, se mantienen Educación plástica y visual y Música que aquí se presentan como asignaturas eminentemente prácticas, bastante ajenas a la perspectiva teórica e histórica de la Historia del arte. No obstante, en la Educación plástica y visual, el último bloque de contenidos que se impartiría en 3º se centra en la “lectura y valoración de los referentes artísticos”, mientras en 4º se trabaja en el reconocimiento y lectura de imágenes artísticas, del diseño y de la publicidad, así como de obras arquitectónicas y urbanismo y de otros objetos. Todos estos contenidos se vinculan con sus correspondientes criterios de evaluación. En cuanto a la Música, debería proporcionar al alumnado una cultura musical básica centrada en “la audición, la interpretación y la creación musical” (Real Decreto 1631/2006, anexo II) como fenómeno independiente de otras manifestaciones artísticas.

En todo caso, en todo el documento solo se menciona una vez la Historia del Arte con otras disciplinas, como complemento de Geografía e Historia. Dicha materia, presente en 1º, 2º y 4º, obviamente contribuye a la competencia cultural y artística, en tanto que se presenta como una vía para conocer “las manifestaciones del hecho artístico” (Real Decreto 1631/2006, anexo II) y para adentrarse en la caracterización de los estilos y artistas relevantes. En este sentido, nos

encontramos ante una atribución de potencialidades didácticas por parte de la materia muy limitada. Entre los once objetivos de la materia, tan solo uno hace referencia al arte:

Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo (*Real Decreto 1631/2006*, anexo II).

Una formulación poco ambiciosa que denota unas pobres expectativas en relación con el interés educativo de la historia del arte. Un repaso a los contenidos revela el trato subsidiario que recibe la Historia del arte, que se limita al reconocimiento básico de manifestaciones o estilos artísticos de obras relevantes y a la valoración del patrimonio artístico para contribuir a su conservación. Planteamiento de orientación tradicional que coincide temporalmente con una extraordinaria mercantilización del patrimonio a través del crecimiento del turismo. No encontramos siquiera la alusión a la obra de arte como fuente histórica. Los criterios de evaluación del primer ciclo están perfectamente vinculados a estos contenidos, mientras que en 4º de ESO, ni siquiera encontramos un criterio que atienda al fenómeno artístico.

En el currículo de Bachillerato (*Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*), entre las materias comunes, incluidas las de orientación histórica, apenas encontramos menciones a términos como arte, estética o patrimonio histórico-artístico y, excepto en Lengua extranjera, no se concreta nada. Desaparecen las competencias, perdiéndose la perspectiva humanística y global que animaba a contemplar lo artístico desde otros ámbitos, como los que veíamos en la ESO. No obstante, encontramos una amplia oferta de asignaturas que abordan específicamente el estudio del arte y están destinadas al alumnado de las modalidades de artes (Cultura Audiovisual, Historia del Arte, Historia de la Música y de la Danza, Literatura Universal) o de humanidades y ciencias sociales en segundo curso (Historia del Arte y Literatura Universal).

Lo primero que llama la atención es el contraste entre la concepción y planteamiento didáctico de la asignatura de Historia del Arte y los de las otras tres materias. En estas encontramos, a pesar de su especificidad, una perspectiva más global e integradora capaz de atender a los vínculos entre las diferentes manifestaciones artísticas, de mirar más allá de las producciones occidentales o de atender a las creaciones populares y cultas (según se designa en sus planes de estudio). Así mismo, apreciamos un enfoque didáctico mucho más flexible:

Conviene también señalar que, aunque el orden de presentación de los contenidos sea el cronológico, existe la posibilidad de una secuencia didáctica que ponga de relieve la recurrencia permanente de ciertos temas y motivos, así como las diferentes inflexiones y enfoques que reciben en cada momento de la historia (*Real Decreto 1467/2007, Anexo I*).

Significativamente, la asignatura de Historia del Arte está concebida de forma más tradicional: propone una organización cronológica de los contenidos; se centra en el estudio de la evolución del arte a través de los “principales” estilos artísticos occidentales y el reconocimiento de sus características; presenta las artes plásticas de forma aislada obviando las conexiones con otras formas de creación artística; sugiere la unidireccionalidad del proceso comunicativo dando prevalencia a la acción del artista y su genialidad, y se distancia de toda problematización. El concepto de estilo se convierte en el eje en torno al que se articulan los contenidos y la mayor parte de los criterios de evaluación.

XI.1.1.3. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

No me detendré en el análisis del currículo de primaria pues queda fuera del marco de esta investigación. En relación con el currículo de secundaria (*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*), las ciencias sociales se presentan desde una perspectiva multidisciplinar que incluye la historia del arte:

Las disciplinas de la Geografía y la Historia son dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad, ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora y ofrecen una mayor capacidad para la estructuración de los hechos sociales; no obstante la sociedad actual, cada vez más compleja, requiere de la intervención de otras disciplinas como la Economía, Sociología, Ecología o Historia del Arte, que aportan análisis diferentes y complementarios, para la mejor comprensión de la realidad social (*Real Decreto 1105/2014, Anexo I*)

En la concreción de los contenidos comprobamos que, dentro de los bloques de Historia, los relativos al arte forman parte del cierre de cada tema y se formulan de forma genérica, por ejemplo: “El arte románico y gótico e islámico”. En los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, esta formulación se concreta más claramente. Junto a cuestiones más o menos problematizadoras (“Entender el alcance de “lo clásico en el arte occidental”; “comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media”) apreciamos una tendencia a aislar el fenómeno

artístico y una preferencia por las artes plásticas (arquitectura egipcia, arquitectura y escultura griega y romana).

En relación con el Bachillerato, en las asignaturas de historia (Historia de España) sigue presente el elemento artístico y su estudio en línea con la orientación practicada en secundaria. La modalidad de Bachillerato determina las asignaturas específicas dedicadas al arte, las mismas que en LOE y una novedad: Fundamentos del Arte en 1º y 2º de la modalidad de artes. Quizá por su novedad se dedica más espacio a justificar su interés y se ofrecen más pautas metodológicas. Es más integradora e incluye artes de diferentes categorías, géneros: vidrio, música, vestimenta, arquitectura, pintura... y presenta contenidos más contextualizadores (*Cultura sedentaria y agrícola, arquitectura y obra civil; Política y arte: el Partenón*), junto con otros más convencionales (*El arte prerrománico asturiano; Pintura románica. Características iconológicas*), así como los artistas canónicos de la Historia del arte (Giotto, Boticelli, Leonardo da Vinci, Tiziano, etc.). Apreciamos en la concepción de esta asignatura cierta intención de reorientar el discurso tradicional de la Historia del arte, pero manteniendo aspectos asentados, como la exaltación del genio, masculino.

La orientación y los contenidos de la Historia del Arte que se imparte en 2º de bachillerato para las modalidades de artes y de humanidades y ciencias sociales, presentan pocos cambios. En esta normativa se pierde la introducción que reflexionaba sobre la naturaleza de los estudios histórico-artísticos y algunos conceptos básicos. Mantiene el grueso de los contenidos, salvo por el añadido de puntuales y breves incursiones de carácter monográfico (Pervivencia del barroco, Rodin, etc.) y la actualización del último bloque donde menciona el impacto de las tecnologías en la creación artística. Y aunque propone una aproximación metodológica al análisis de la obra de arte que integre distintas perspectivas (la formal, la sociológica y la iconológica entre otras), en esencia, la asignatura mantiene la narrativa tradicional de la Historia del arte vertebrada en torno a la sucesión de estilos artísticos.

Como se ha podido comprobar, los diferentes currículos varían en su forma de aproximar al alumnado al arte y en la cantidad de contenidos relativos a este y sería poco riguroso negar su presencia en todos ellos. No obstante, también son evidentes las limitaciones que podrían traducirse en pérdidas de oportunidades para el aprovechamiento de la Historia del Arte como instrumento educativo:

- La LOGSE presenta un área para primaria fundamentada sobre un discurso muy interesante, pero que no se concreta en ninguna asignatura y que olvida por completo la perspectiva histórica y teórica.

- La LOE abre la puerta a las competencias clave entre las que está la *Competencia artística y cultural* dando paso así a una paradoja: todo parece contribuir al conocimiento del arte, pero las materias más apropiadas para ello le dan un tratamiento residual. Por otro lado, aparece un importante número de asignaturas nuevas que alimentan el currículo de las dos vías abiertas para cursar la modalidad de Artes, pero las que tienen una orientación más histórica se cursan en Segundo de Bachillerato, un curso considerado particularmente crítico por los docentes que prefieren preparar a sus estudiantes para la EVAU, una prueba más memorística que competencial.
- La LOMCE mantiene similitudes en relación con la orientación y los contenidos histórico-artísticos en sus asignaturas de Historia y de Historia del Arte. Aporta, sin embargo, una de las asignaturas más interesantes (Fundamentos del Arte) para realizar una aproximación más abierta e integradora al estudio del arte que la tradicional Historia del Arte.

A pesar de las novedades y avances de concepto y propósito que se aprecia en las diferentes normativas, estos no terminan de materializarse en los currículos que se han convertido, como hemos visto, en una de las principales fuentes de problemas a los que se enfrenta la enseñanza de la Historia del Arte y su potencial educativo.

XI.1.2. Los docentes. Formación inicial y procesos de selección

Para analizar los contenidos transmitidos por los docentes de primaria y secundaria, he considerado que un buen proxy sería el análisis de su formación inicial y para ello, me he fijado en la presencia de la Historia del Arte en los planes de estudio de los grados y másteres españoles de formación inicial del profesorado, y además he revisado los procesos selectivos de profesores de secundaria en la especialidad de Geografía e Historia.

Hemos visto que el número de horas y de contenidos vinculados a la Historia del Arte en Educación Primaria y Educación Secundaria es considerablemente menor que el dedicado a otras materias del área de Ciencias Sociales y que la Historia del Arte ha ido perdiendo peso en el Bachillerato. En este sentido, es lógico que haya menos profesorado especialista en Historia del Arte. No pretendo hacer un alegato corporativista, sino “una radiografía” que me ayude a entender qué efectos puede haber tenido y tiene la falta de formación adecuada en los fundamentos y la didáctica de la Historia del Arte, por más que su presencia sea reducida, así como las dificultades para sacarle partido a la materia, independientemente de que exista o no una mención explícita en el currículo.

Para conocer la presencia de la Historia del Arte en los grados universitarios españoles de Magisterio en Educación Primaria y del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad

de Geografía e Historia he analizado las 39 universidades públicas presenciales españolas que los ofertan.

XI.1.2.1. La Historia del Arte los planes formativos de Magisterio en Educación Primaria

La LOGSE decretó la desaparición de la Historia del Arte como asignatura troncal de la diplomatura de Maestro de Primaria (Caballero, 1993) (vid *El docente*), quedando relegada a materia optativa. En la actualidad, el repaso de los programas de las universidades mencionadas permite constatar la escasa oferta formativa en relación con la Historia del Arte. Es cierto que todos los grados proporcionan oportunidades para aproximarse al arte en los bloques de contenidos de distintas materias de didácticas específicas. Así, todo el alumnado recibe, al menos, nociones de música, artes plásticas y literatura, pero planteadas, ante todo, con una orientación técnica y práctica. Entre sus contenidos, la mayor parte de estas asignaturas presentan un tema introductorio teórico y conceptual, pero en ningún caso, se prevé el tiempo ni se aporta la información necesarios para desarrollar un estudio de los fundamentos del arte, la reflexión sobre sus problemáticas, ni una perspectiva histórica crítica.

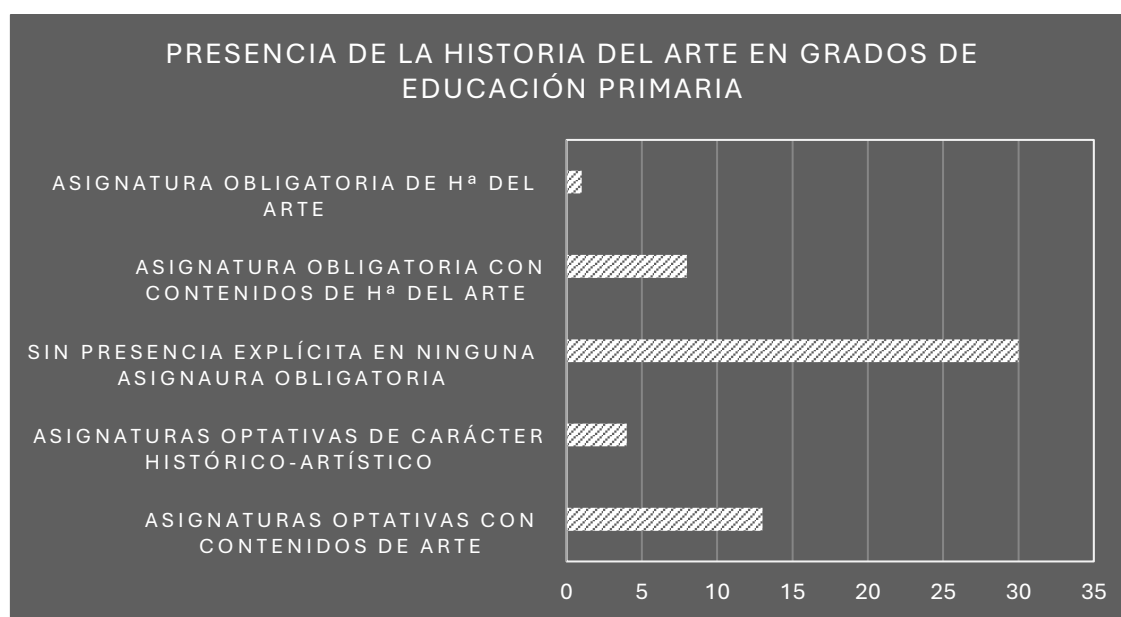
No obstante, comparando los distintos grados de Educación Primaria, apreciamos diferencias significativas. En primer lugar, solo un grado (el de la Universidad Complutense de Madrid) ofrece una asignatura cuatrimestral obligatoria dedicada a los fundamentos de la Historia del Arte. Otras ocho universidades (UAM, Universidad del País Vasco, Universidad Pública de Navarra, Universidad de Oviedo, Universidad de Vigo, Universitat de Lleida, Universidad de Alicante y Universidad de Murcia) incluyen contenidos más o menos desarrollados relacionados con la Historia del Arte entre sus asignaturas obligatorias. Así, la Universidad Pública de Navarra contiene en su formación básica una asignatura (Artes y Patrimonio Histórico) bastante centrada en el estudio teórico del fenómeno artístico diseñada desde una visión global que integra artes visuales y música, además del estudio del patrimonio entendido en un sentido amplio (natural, histórico y artístico). Otro ejemplo sería la asignatura Educación Visual y Plástica I: Contextos y Metodología Artística de la Universidad de Santiago de Compostela, diseñada por el área de Didáctica de la Expresión Plástica, pero con una clara orientación teórico-reflexiva sobre la naturaleza del arte y su valor educativo.

El resto de las universidades presenta los contenidos de las asignaturas obligatorias vinculadas a los fundamentos y a la didáctica de las ciencias sociales repartidos entre Geografía e Historia obviando la Historia del Arte, que no recibe la más mínima mención. En siete de estos grados, las asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales incluyen cuestiones relacionadas con la didáctica del patrimonio que, no necesariamente, se refiere al patrimonio artístico.

Entre las asignaturas optativas, si bien sigue predominando la música, la posibilidad de aproximarse al arte y la Historia del Arte se incrementa y diversifica su enfoque. Así, además de asignaturas de orientación terapéutica que proponen el empleo de las artes para tratar problemas físicos y psicológicos y otros de carácter social o como recurso para el aprendizaje de diversas materias (Historia, Matemáticas, Educación Física), encontramos un abanico de asignaturas dedicadas a la educación visual o al patrimonio (cultural, artístico o histórico-artístico) hasta en trece universidades. Pero solo en cuatro grados tenemos asignaturas que presenten un enfoque más próximo al de la Historia del Arte: Historia del Arte en Oviedo, Historia del Arte en la Escuela en la Universitat de Barcelona, Territorios del Arte Contemporáneo como Espacios de Aprendizaje en la Universitat Autònoma de Barcelona, *Las mujeres en la historia del arte* y *Arte contemporáneo* en la Universidad de Valladolid.

Figura 16

La Historia del Arte en los grados de Magisterio en Educación Primaria de las universidades españolas



De las 39 universidades, 33 ofertan menciones de música y cinco en arte, de las cuales, solo en un caso cabría esperar una orientación más general y teórica: la mención en Arte y Humanidades de la Universitat de València.

Estos resultados revelan la escasez de alternativas de buena parte de los alumnos de Magisterio de primaria para adquirir una sólida formación en Historia del Arte y su didáctica, lo que limita su capacidad para trabajarlos, ellos, de forma fundamentada, renovadora y crítica en el aula. Así, es plausible pensar que, durante su estancia en primaria, nuestros estudiantes no tuvieron, mayoritariamente, profesores bien formados en la materia.

XI.1.2.2. La Historia del Arte en el Máster de Formación del Profesorado

Para aproximarnos a la formación de los profesores de secundaria que han impartido clase a mis estudiantes me he fijado en los másteres de formación del profesorado, de las 35 universidades públicas que ofertan la especialidad de Geografía e Historia y tienen las guías docentes de las asignaturas disponibles para su consulta.

Su configuración general es muy similar, pues mantienen tres módulos similares: uno genérico con asignaturas de orientación pedagógica y sociológica (Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos, Sociedad, familia y educación), otro específico con asignaturas de carácter disciplinar (Complementos para la formación disciplinar) y materias centradas en la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialidad, la Innovación docente y la iniciación a la investigación educativa, además del prácticum y el TFM.

Sin embargo, se aprecian diferencias importantes en la oferta de asignaturas de los módulos específicos, el modo de abordar los complementos disciplinares y el peso de las disciplinas integradas en la especialidad de Geografía e Historia, en algunas de estas asignaturas los fundamentos tienen un peso importante, en otras desaparecen por completo. En nuestra especialidad, el reparto entre las materias dedicadas a la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, solo está equilibrado en 16 universidades y 15 ni siquiera mencionan la Historia del Arte ni el arte. Así, en menos de la mitad de las universidades que ofertan el Máster en Formación del Profesorado se ofrece una formación básica para abordar la Historia del Arte y su enseñanza, de modo que hay docentes y futuros docentes de la especialidad de Geografía e Historia que terminan su formación sin haberse aproximado nunca a la Historia del Arte o habiéndolo hecho de modo meramente instrumental. Aun en los casos en que el máster sí oferte esta formación, cabría cuestionar su eficacia pues se recibe con suerte durante un semestre (algo que sucede también con la Geografía y la Historia).

En cuanto a las asignaturas enfocadas a la didáctica, en la mayor parte de las universidades que atendían a un criterio de equilibrio entre las tres disciplinas en las asignaturas de corte más teórico, lo mantienen en las asignaturas dedicadas a las didácticas específicas, pero en cinco universidades (universidades de Barcelona, Cantabria, Extremadura, Murcia y Rovira i Virgili) aprecio cierta pérdida de ese equilibrio en detrimento de la Historia del Arte. Sin embargo, cinco universidades que carecen de asignaturas de corte teórico dedicadas a la Historia del Arte, imparten asignaturas que atienden a su didáctica (Alcalá, Almería, Jaume I, País Vasco y Rey Juan Carlos). Entre las universidades que presentaban un equilibrio más precario, ninguna de ellas parece atender de forma específica a la didáctica de la Historia del Arte. Por otro lado, no todas

las universidades desagregan de los contenidos de sus asignaturas dedicadas a la didáctica, enseñanza y aprendizaje de las especialidades correspondientes a Ciencias Sociales, los vinculados a la Historia del Arte. En 15 están unificados en una o varias asignaturas dedicadas a la didáctica en general, a las metodologías o incluso a la evaluación. Aunque la menor presencia de la Historia del Arte en el currículo escolar explica esta escasa atención a la Didáctica de la Historia del Arte, al mismo tiempo, esta circunstancia se convierte en un lastre para su desarrollo disciplinar y la mejora de la docencia en la materia.

En esta misma línea, las asignaturas dedicadas a la investigación y a la innovación se presentan, en la mayor parte de los casos, con un carácter genérico, pero la revisión de sus contenidos manifiesta que se centran mayoritariamente en la Geografía y la Historia y que, de las 39 universidades, solo la cuarta parte (diez) aluden a la Historia del Arte. Otra vez, estamos ante un panorama que explica el estancamiento en la concepción de la enseñanza de la Historia del Arte y la escasez de investigaciones y avances en su didáctica.

En relación con los procesos de selección del profesorado de secundaria, a falta de cifras exactas que permitan determinar la formación de origen de quienes participan en los procesos de oposición y finalmente ejercen como profesores interinos o funcionarios, sí es posible señalar que la presencia de licenciados o graduados en Historia del Arte no llega a cubrir las necesidades de especialistas en la materia en todos los centros escolares. De este modo su enseñanza queda con frecuencia en manos de profesores sin la formación necesaria para afrontar estos contenidos desde enfoques especializados y actualizados. En el caso de la asignatura de Historia del Arte de segundo de Bachillerato, esta situación se convierte en un verdadero problema a la vista del olvido de las transformaciones de los estudios sobre el arte las últimas décadas, del enfoque memorístico e identificativo que prevalece en su enseñanza (Asenjo, 2018) y de la dificultad para poner en práctica experiencias innovadoras. Como la primaria, cabe pensar que, durante su estancia en secundaria y bachillerato, nuestros estudiantes aprendieron, mayoritariamente con profesores poco formados en la materia.

La pobre formación disciplinar y didáctica en Historia del Arte de nuestros maestros y profesores tiene un efecto directo sobre las enseñanzas que reciben los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato y las representaciones que estos construyen. Para muchos maestros y profesores su experiencia escolar se conforma como el conocimiento más seguro, de forma que, a falta de la formación necesaria, recurren a las viejas fórmulas (López-Castelló, 2020) así como a “los discursos públicos, los medios de comunicación, las películas, las series, el tratamiento periodístico, las novelas, los documentales y el libro de texto” (Fuertes, 2021).

XI.1.3. Materiales escolares: el libro de texto

Aunque llegamos a iniciar un análisis de los manuales que, presumiblemente, han utilizado la mayor parte de mis estudiantes, la envergadura y dificultad para delimitar incluso los criterios para dilucidar cuándo los objetos del pasado se tratan como obras de arte o como materiales no artísticos, con valor y funciones variables como mera fuente, ilustración o adorno; o para esclarecer qué concepción de arte subyacía en cada caso, me llevó a decidirme por una revisión de los estudios sobre este asunto.

En los últimos años se ha producido un considerable incremento de investigaciones en torno a los manuales escolares, indicativo de la importancia de estos materiales en nuestro sistema escolar. Durante los años de escolarización de mis estudiantes, la presencia del libro de texto en las aulas era incuestionable. A pesar del leve descenso que se aprecia en los últimos años, en el caso de la asignatura de Historia del Arte de bachillerato, solo un 14,1% del profesorado parece haber sustituido el libro de texto por otros materiales, normalmente de elaboración propia. González-González, Rivero y García (2024) destacan que las principales razones aducidas por los docentes para usar el libro de texto son que ofrecen gran cantidad de material gráfico (imágenes, gráficos, tablas, mapas, etc.) y que “resumen y explican bien los contenidos”. Por el contrario, los motivos por los que declinan hacer uso de ellos son el coste que supone para las familias y que “no fomentan el espíritu crítico”.

No cabe duda de que, en una materia como Historia del Arte, la imagen es un elemento esencial. Quienes hemos estudiado Historia del Arte recordamos las clases en semipenumbra durante las que se nos pasaban una cantidad ingente de diapositivas. pero también contábamos con un manual que constituía un enorme repositorio de imágenes. En relación con la explicación y resumen de los contenidos, no resulta extraña esta valoración, especialmente si tenemos en cuenta que la mayor parte del profesorado de Ciencias Sociales es especialista en una de las tres ramas que se imparten en la secundaria y bachillerato (Geografía, Historia e Historia del Arte), por lo que el libro de texto, sin duda simplifica su trabajo considerablemente, pero al mismo tiempo, invita poco a salirse del discurso recogido en estos textos. En cuanto al inconveniente aducido por aquellos profesores que afirman que los libros de texto no fomentan el espíritu crítico, me hace pensar inmediatamente en la preeminencia de un tipo de contenido alineado con los discursos canónicos, cerrados, poco problemáticos en su simpleza y pensados para adiestrar más que para educar.

La literatura científica dedicada a al estudio de los libros de texto en el área de las Ciencias Sociales señala una presencia predominante en nuestras aulas de los materiales de editoriales

como Vicens Vives, Santillana, Anaya (González-González, Rivero y García, 2024) y, en menor medida, SM, Oxford y Edelvives. Todos ellos han ido adaptándose a los cambios curriculares, mejorando en diversos aspectos y arrastrando problemas apreciables desde la presentación hasta el tratamiento de los contenidos (vid [el libro de texto](#) En relación con la Historia del Arte, los estudios de estos y otros manuales de Ciencias Sociales de secundaria señalan tres constantes: el carácter subsidiario del arte apreciable, por ejemplo, en la ubicación de los contenidos histórico-artísticos en un apartado al final de cada unidad de historia; la identificación del arte con la arquitectura, la pintura, la escultura y, solo excepcionalmente, con otras manifestaciones como la cerámica, el mosaico o la orfebrería, y la falta de imbricación de estos contenidos en los procesos históricos que se estudian en dichas unidades. Todo ello, repercute, sin duda, en la construcción de las representaciones de la Historia del Arte y del arte del alumnado que durante varios años emplea, casi a diario, este tipo de materiales.

Algunos factores podrían explicar esta desvinculación entre contenidos históricos y contenidos histórico-artísticos. Uno de ellos sería la tendencia por parte de historiadores e historiadores del arte a preservar la supuesta integridad disciplinar y la renuncia a modelar discursos interdisciplinares. Otro tendría que ver con la dificultad que entraña el tratamiento y análisis de las fuentes icónicas y la falta de preparación por parte de una cantidad importante de docentes para afrontar este tipo de tarea. Así mismo, habría factores relacionados con el valor o la utilidad atribuidos a la Historia del Arte como, por ejemplo, que se trata de un área de conocimiento que produce un tipo de estudio poco discursivo de carácter eminentemente formal y estético (Valls, 2007) o con escasa capacidad para la llamada al juicio analítico y crítico de las relaciones contextuales (Asenjo, 2018). Uno de los efectos que tiene esta falta de imbricación entre lo histórico y lo artístico, así como el carácter subsidiario que se le da a su estudio, es la dificultad para identificar la obra como producto cultural y social y para comprenderla en su doble dimensión estética e histórica. Igualmente limitante es la presentación casi exclusiva de la arquitectura, la pintura, la escultura como ejemplos del quehacer artístico humano que, como hemos visto, responde a la creación de un modelo discursivo excluyente.

Aunque la profusión de información varía de unos manuales a otros, los contenidos son muy fieles a la estructura y desarrollos establecidos en los currículos (Gómez, Molina y Pagán, 2012). No sorprende, por tanto, aquella incapacidad para fomentar el espíritu crítico que señalaban hasta el 49,4% de los profesores encuestados por González-González, Rivero y García (2024), si lo que encuentran es un relato tradicional profundamente androcéntrico y eurocéntrico que, en la práctica, permanece ajeno a los planteamientos introductorios y objetivos de las propias normativas que parecen apuntar concepciones más actualizadas del arte y de la Historia del Arte.

Y es que este desajuste entre las metas educativas y el desarrollo discursivo de los contenidos queda muy patente en los libros de texto. De hecho, son numerosos los estudios que en las dos últimas décadas destacan la resistencia o la dificultad de las editoriales para integrar la perspectiva de género en los discursos histórico-artísticos de sus manuales. Entre estos estudios destaca el proyecto Women's Legacy, coordinado desde el año 2010 por Ana López Navajas con la finalidad de mejorar la representación de las mujeres en los materiales educativos. La primera fase de este proyecto consistió en analizar y comparar la presencia de figuras femeninas y masculinas en los libros de texto a través de un doble indicador referido a la cantidad de personajes y a su frecuencia de aparición, el estudio constató que las mujeres estaban infrarrepresentadas y su consideración era de menor relevancia que en el caso de los hombres. No pretendo entrar aquí en el debate sobre cuál es la mejor manera de abordar el problema de la invisibilización de la mujer en los discursos histórico-artísticos que ya fue tratado en el marco teórico (vid [El debate feminista](#) pero sí quisiera recordar que esta falta de referentes femeninos tiene mucho que ver con el propio concepto de arte y con la construcción de un tipo de discurso patriarcal que ha arrinconado la actividad creativa de las mujeres y de otros colectivos. En todo caso, lo que sí queda constatado a través de estos estudios es que la literatura escolar está muy lejos todavía de construir un discurso sobre el pasado en el que la mujer (y otros colectivos tradicionalmente obviados) aparezcan como sujetos históricos de primer orden.

En relación con la tendencia eurocéntrica de los discursos histórico-artísticos en los manuales escolares, los avances han sido menores, si cabe. Ya he comentado que la enseñanza del pasado está estrechamente vinculada a la construcción y reproducción de identidades colectivas (enlazar al marco teórico). He hablado especialmente de las identidades nacionales, pero hay que mencionar también la conformación de un imaginario europeo-occidental que adopta un cariz profundamente eurocéntrico (Cuesta, 1997; Pérez Garzón, 2008). La extensa revisión de manuales de Historia realizada por López-Facal (2010), que abarcaba desde finales del siglo XIX hasta la LOE, concluía que, con el tiempo (especialmente a partir de los años setenta), los textos escolares fueron incorporando el discurso sobre la conformación de un sustrato identitario genuinamente europeo (léase occidental) basado en la supuesta existencia de un pasado compartido, uniforme y con escasas influencias externas. Una premisa/construcción que López-Castelló y Parra-Monserrat (2023) siguen apreciando en los manuales actuales. Es fácil observar este componente eurocéntrico-occidental en cualquiera de las menciones o recorridos histórico-artísticos recogidos en los manuales de primaria, secundario y bachillerato, no sólo por la ausencia del arte americano, australiano, africano y asiático, sino por el hecho de que las culturas (y sus expresiones artísticas) no occidentales solo hacen acto de presencia en función de sus

aportaciones a la construcción del arte, la cultura y la civilización occidentales (López-Castelló y Parra-Monserrat, 2023). También está muy presente este sesgo eurocéntrico en la búsqueda de un origen y fundamento para una identidad naturalizada (para un nosotros) localizada en la Grecia antigua, construida frente a un otros antagónico. Así, en oposición a la superstición, la opulencia, el exceso, la tiranía o el absolutismo que caracterizan el estereotipo de lo oriental, nosotros, seríamos los depositarios de una tradición sustentada sobre la razón, la contención, la democracia, y las libertades políticas y humanas. Tanto es así, que nos pasan desapercibidas, como si de ideas subliminales se tratase, premisas como la de que la expresión más pura e ideal de la cultura y el arte griego, es precisamente aquella que ha quedado libre del influjo oriental propio de los períodos arcaico y helenístico. Otro ejemplo tiene que ver con la “nacionalización del estilo” que alude a un fenómeno que vincula el eurocentrismo con la esencialización de la identidad nacional y que culminaría con un entramado entre el relato histórico-artístico y estilístico, atendiendo a las naciones europeas que supuestamente comparten una afinidad histórica y cultural (López-Castelló y Parra-Monserrat 2023). Por último, no puedo dejar de llamar la atención sobre la tendencia a universalizar ideas, conceptos e incluso valores, que se materializa con frecuencia en el encumbramiento de determinadas figuras como representantes de la historia del arte universal. A este respecto, López-Castelló y Parra-Monserrat (2023) consideran “que estas afirmaciones son expresión de los mecanismos de poder que permiten no solo construir la imagen de los otros, sino imponer un relato sobre esos otros” (p. 336). Nuestros estudiantes, no solo no suelen caer en la cuenta de que su visión histórico-artística está enormemente limitada y es marcadamente eurocéntrica. Con frecuencia justifican la parcialidad de la enseñanza recibida y tienen importantes dificultades para identificar el eurocentrismo que impregna los discursos que tan acostumbrados están a leer y escuchar.

Del mismo modo, los estudios siguen señalando la presentación de la materia de manera expositiva y descriptiva que conduce, preferentemente, a un tipo de aprendizaje memorístico, así como el predominio de contenidos conceptuales y de un tipo de actividades destinadas a que el alumnado lea y sintetice la información de determinadas partes del texto. De hecho, no es infrecuente que algunos docentes añadan contenidos que no se encuentran presentes en los manuales porque echan de menos actividades de carácter práctico, porque aprecian cierta desactualización de algunos contenidos o porque echan de menos el tratamiento de temas socialmente relevantes como el papel de las mujeres (González-González, Rivero y García, 2024). No obstante, con el tiempo los estudios aprecian un esfuerzo por mejorar la presencia de contenidos procedimentales y actitudinales, así como un número creciente de actividades destinadas a promover la creación y argumentación de opinión, el aprendizaje por

descubrimiento o que conduzcan a la estructuración significativa de la información. Pero, en ningún caso, se plantean ejercicios que inviten al cuestionamiento crítico del discurso o a la resolución de problemas de calado. En todo caso, la encuesta realizada por González-González, Rivero y García (2024) rebela una fuerte discrepancia de opiniones sobre las ventajas y cualidades de las actividades de los manuales que, para un 45,5 % de los docentes son poco variadas y poco prácticas, mientras que para un 50,1% son variadas y para un 47% permiten trabajar procedimentalmente.

A pesar de que el espacio dedicado a la Historia del Arte en los manuales de primaria y secundaria es marginal y se encuentra muy localizado, el empleo de imágenes de obras de arte es profuso. La presencia de imágenes de todo tipo en los materiales didácticos ha ido en aumento hasta ocupar en algunos casos, las portadas y la mayor parte de la página (Gómez, Molina y Pagán, 2013) ilustrando episodios, personajes, objetos históricos, etc. Así, no podemos hablar de invisibilización del objeto artístico, pero sí de una selección de obras muy restringida que limita considerablemente el universo cultural, conceptual y perceptivo de los estudiantes. A esto se añade el problema de la función de esas imágenes pues muchas se limitan a ilustrar discursos históricos muy tradicionales y otras carecen de relación con el contenido textual y actúan como meros rellenos decorativos. Así pues, el problema es el empleo de la imagen en el propio libro y la capacidad del docente para hacer uso de la misma. es muy difícil, no solo que se usen como fuente, los manuales escolares españoles no suelen trabajar con fuentes, sino que se usen para crear ese “impacto de la imagen en la imaginación histórica” de la que hablaban Haskel y Burke (2016) como vía para “compartir las experiencias y los conocimientos no verbales de las culturas del pasado” (p. 12) y mucho menos de ese entramado iconográfico desarrollado por Warburg y Didi-Huberman que propone una visión de conjunto para otro modelo de análisis histórico (vid [Aby Warburg: una mirada diferente a la Historia del Arte](#) y [Didi-Huberman](#)

Por otro lado, cuando el alumno de bachillerato opta por la asignatura de Historia del Arte, en realidad, se enfrenta por vez primera a una materia densa y compleja para la que apenas ha sido preparado durante la secundaria: se pasa sin solución de continuidad de una propuesta muy somera a una asignatura cargada de información y tecnicismos (Guillén, 2012, en Asenjo 2018). Se mantiene, eso sí, la estrategia narrativa-expositiva y descriptiva para mostrar y desarrollar contenidos y la tradicional tendencia positivista a ofrecer listas de ejemplos que los estudiantes deben memorizar. Ambas características, tienden a favorecer que el alumno se limite a repetir la información y a reproducir lo que la vista puede apreciar (Asenjo, 2018) sin entrar en análisis más profundos e interconectados con los factores contextuales. Pero, quizás, el mayor problema reside, una vez más, en que el diseño y concepción de los manuales de una asignatura

preparatoria para los estudios universitarios obvie por completo la incidencia que debates historiográficos tan relevantes como el feminista o la crítica al eurocentrismo están teniendo sobre la disciplina.

En síntesis, desde el punto de vista historiográfico y conceptual, los libros de texto usados por mis estudiantes reproducen el relato tradicional que mantiene su predominio, sin apenas actualización ni cambio. Hay en ellos más del determinismo y positivismo que de problematización y debate. Desde el punto de vista didáctico, estos materiales no parecen estar pensados para activar al alumnado ni fomentar la duda, sino para transmitir “verdades simples”. Adolecen de propuestas destinadas a construir el conocimiento.

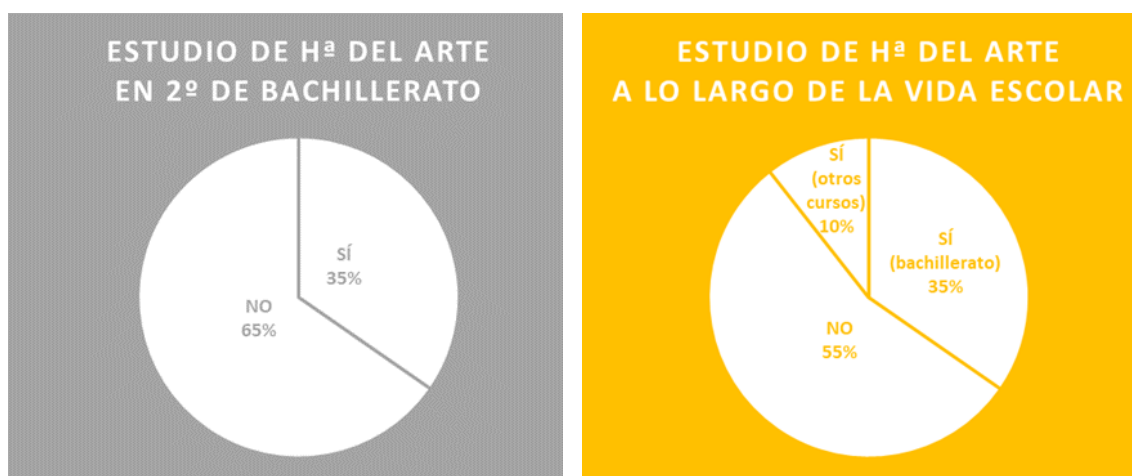
XI.1.4. La Historia del Arte en las materias escolares: asignaturas y actividades extraescolares

Aunque la obra de arte está muy presente en el entorno escolar, como hemos visto, la Historia del Arte tiene poca presencia en la enseñanza preuniversitaria, especialmente en las etapas obligatorias donde se imparte vinculada a la Historia. En bachillerato, la Historia del Arte vuelve a estar presente en las materias de Historia, pero además existe una asignatura específica en segundo curso que, dependiendo de la modalidad cursada y de las diferentes normativas curriculares, tiene carácter obligatorio u optativo. Además, con el mismo carácter entre obligatorio y optativo dependiendo de la modalidad de bachillerato escogida, hay otras asignaturas que incluyen contenidos de Historia del Arte, como Fundamentos del Arte. Así, aunque presumiblemente, todos mis alumnos han tenido acercamientos a la materia a través de diversas asignaturas de su etapa escolar obligatoria (Conocimiento del Medio, Geografía e Historia, Historia de España, etc.), pocos cursaron Historia del Arte en segundo de bachillerato. Cada principio de curso pregunto a nuestros estudiantes si han estudiado Historia del Arte. De los 528 estudiantes que en estos años respondieron al cuestionario inicial, solo el 35% dice haber cursado la asignatura de Historia del Arte en Segundo de Bachillerato y el 65% asegura no haberlo hecho: *“No he cursado Historia del Arte en ningún momento de mi vida académica”* (C12A15).

Por otro lado, el 10% de los alumnos han señalado que ha adquirido algunos conocimientos histórico-artísticos a través de otras asignaturas relacionadas con el estudio sobre el arte en bachillerato como Fundamentos del Arte, especialmente en la rama del Bachillerato Artístico, pero he desestimado incluirla en el diagnóstico puesto que su incidencia es mínima.

Figura 17

Alumnado que ha estudiado la asignatura de Historia del Arte en Bachillerato y alumnado que considera haber tenido contacto con la materia a lo largo de su vida escolar



Más revelador parece que, del 65% de estudiantes que no ha estudiado la asignatura de Historia del Arte, un 55% asegure no haber estudiado nunca la materia y sólo un 10% recuerde haber estudiado Historia del Arte en algún momento de su vida escolar, aunque *“No como tal, únicamente lo poco que se trabaja durante la ESO”* (C12A7), esto es *“no (como) una asignatura específica, pero las asignaturas de historia siempre han dedicado un pequeño contenido al arte”* (C11A13). Este tratamiento más bien accidental como, por ejemplo, cuando acontece *“como parte de mi asignatura de Historia en 4º de la ESO ya que (se debe a que) a mi profesora le gustaba mucho el tema”* (C11A8), resulta, con frecuencia, superficial: *“Algunos años lo tratábamos de manera superficial en la asignatura de Historia”* (C11A10) y consiste en unas *“pocas pinceladas que se incluían en los temas de Historia en la ESO y Educación Primaria”* (C12A12). O bien: *“Como tal, no he estudiado la asignatura de Historia del Arte. Sin embargo, es cierto que durante la etapa de Educación Secundaria, estudié algo de historia del arte, en la asignatura de Historia y Geografía de España, como por ejemplo son las etapas artísticas”* (C12A6).

Revelador porque, en realidad, todo el alumnado que llega a la universidad española a través de nuestro sistema educativo debería haber estudiado contenidos de Historia del Arte en las etapas obligatorias. En ese sentido, es evidente que, independientemente de que la Historia del Arte ha formado parte de todos los currículos revisados de primaria y secundaria, su desarrollo efectivo en estas etapas obligatorias no está garantizado. Las razones pueden ser diversas: desde docentes que no hayan impartido esa parte de los contenidos, hasta procedimientos de integración de contenidos y métodos en el desarrollo de la materia que los alumnos hayan pasado por alto por no ajustarse a una idea concreta de qué es la Historia del Arte. También

puede explicarse porque los estudiantes hayan desestimado los estudios realizados por olvido, por la escasa repercusión de lo visto en relación con la materia. En todo caso, el hecho de que más de la mitad de los estudiantes no recuerden o identifiquen haber estudiado nada relacionado con la Historia del Arte pone de manifiesto las dificultades y la situación marginal de esta disciplina que los propios estudiantes señalan.

Las respuestas de mis estudiantes reafirman las pistas dadas por la revisión de los currículos y de los libros de texto sobre el tratamiento de la Historia del Arte en primaria y secundaria. Si la materia se llega a trabajar, se trata con frecuencia de manera superficial y limitada de manera subsidiaria o marginal evidente en los libros de texto de Historia en su disposición como apéndice al final de cada unidad. Esta condición plausiblemente limita su aprovechamiento. Pero, en contraste, quiero destacar que la obra de arte está muy presente en la vida escolar. Como tutora de prácticas he podido comprobar la misma proliferación de imágenes ilustrativas de obras de arte de los manuales trasladada a las paredes de los centros ya como murales conmemorativos de determinadas efemérides o eventos culturales o como parte de proyectos de mejora de los espacios o decorativos. Se percibe incluso en los materiales que los alumnos compran para su equipamiento personal (carteras o mochilas, libretas, lapiceros, etc.). Imágenes icónicas repetidas insistentemente como El Guernica o Los fusilamientos del 3 de mayo o la Maja vestida.

Sin duda, las obras de arte resultan de gran ayuda para la enseñanza de la Historia en estas etapas, pues dotan a la materia (de naturaleza abstracta) de un marco material que facilita al alumnado transitar al concepto abstracto desde el objeto concreto (Loste, 1990). Sin embargo, esto requiere un compromiso por parte del docente para trabajar el pasado en toda su complejidad en lugar de recurrir a relatos simplistas. Por otro lado, en su calidad de fuente histórica, la obra de arte proporciona una perspectiva interpretativa particular, con sus dificultades (como cualquier otra fuente), pero con una gran capacidad para mostrar aspectos de las realidades culturales, políticas y sociales más vividas, más sutiles. Creemos también que ayudan como marcadores temporales.

Pero, si bien hay docentes que no dudan en hacer uso de ella, lo habitual es que la imagen de la obra se utilice solo para ilustrar, a modo de acompañamiento o espejo, un determinado fenómeno o para poner cara a personajes históricos. Esta función se alinea con la tendencia a simplificar los contenidos, lo que se traduce en una aproximación al arte aislada, fragmentada e inaprensible. Así mismo, es coherente con una forma de enseñanza poco crítica promueve situaciones de aprendizaje “movilizadoras” a través del contraste y, llegado el caso, del conflicto respecto al discurso textual. Otra contribución relevante de la obra de arte reside en su

capacidad para evocar y provocar respuestas emocionales y para despertar la sensibilidad estética, dimensiones del aprendizaje que suelen quedar limitados a la sensiblería y los aspectos relacionados con la belleza, como si no existiesen otras formas más críticas de aproximarse a lo emocional y otras estéticas igualmente productivas. La Historia del Arte, puede aportar a la enseñanza, precisamente los instrumentos para hacer un empleo riguroso de todas estas posibilidades que brinda el objeto artístico.

En cuanto a la Historia del Arte de Segundo de Bachillerato, tanto la literatura como el currículo constatan que la asignatura apenas se ha transformado o modernizado. Parece estancada, indiferente a los sucesivos cambios legislativos, los debates historiográficos y revisiones de sus fundamentos o los avances didácticos de las últimas décadas. Se trata de una asignatura cargada de sesgos (vid [Sesgos de la enseñanza de la historia del arte](#)) apreciables en su enfoque tradicional y sus temarios próximos a lo que sería una condensación del saber académico.

En su origen, la asignatura se concibió como una condensación del saber académico, muy apegada a un modelo de conocimiento enciclopédico y erudito que mostraba una parte importante del arte occidental, pretendidamente universal. Esta condensación ha cargado la asignatura de reduccionismos, generalizaciones, parcialidad, clasificaciones, conceptos, etc. que en la actualidad nos parecen desfasados, pero que se corresponden con lo que se enseñaba y cómo se enseñaba en los grados universitarios. En ese sentido, se comporta, al menos hasta no hace mucho, como si se tratase de una materia introductoria preuniversitaria coherente con lo que vendrían a ser los estudios universitarios especializados. Precisamente Caballero (1993) señala que el estancamiento de esta asignatura estaría relacionado con su vocación universitaria, lo que habría determinado, por un lado, ese marcado carácter enciclopédico y, por otro, su escaso interés por los aspectos formativos y la renovación didáctica. A la tendencia a la simplificación de los contenidos en secundaria con un tratamiento testimonial de la obra de arte y la priorización del desarrollo de competencias, se contrapone un temario denso que tiene entre sus ejes de trabajo prioritarios la propia obra (Asenjo, 2018) y contrasta con la falta de preparación previa del alumnado.

Pero si ha existido un factor determinante para la configuración de la asignatura, este ha sido la prueba de acceso a los estudios universitarios. Sus implicaciones académicas, su carácter externo y su diseño han condicionado las asignaturas de segundo de bachillerato, haciendo que se priorice el éxito en sus exámenes, antes que otros aspectos formativos regulados en las disposiciones legales (López y Monteagudo, 2016). A pesar de que se ha insistido en la necesidad de una renovación metodológica e implementar una evaluación formativa y continua (Ávila,

2001), el volumen de los contenidos y el tipo de prueba que deben superar los estudiantes requiere una sistematización que admite pocas “distracciones”. Para optimizar los resultados entran en juego decisiones didácticas y de priorización de contenidos y de evaluación que aseguren el éxito. El curso debe dedicarse al estudio de los aspectos formales de la obra de arte, a la descripción de las características de los diversos estilos y movimientos artísticos, a la memorización de una cantidad importante de términos técnicos y al estudio de las biografías y creaciones de diversos artistas, que en definitiva es lo exigido en la EVAU.

En los exámenes selectivos de la Comunidad de Madrid, entre los años 2009 y 2016, los ejercicios centrados en la memorización de conocimientos superaban a las tareas de aplicación (López y Monteagudo 2016). Una tendencia que se mantiene hasta la actualidad, tal y como he podido comprobar revisando las pruebas de los últimos ocho años¹⁸, en las que la presencia de ejercicios de carácter memorístico ha aumentado en detrimento de las pruebas de carácter procedimental (análisis y comentario de obras) que, además, han perdido peso en la calificación. Las instrucciones preparatorias de estos exámenes indican que los estudiantes deben conocer, como mínimo, unas 220 obras desde la época griega hasta la segunda mitad del siglo XX¹⁹. Ciertamente, se trata de obras muy fáciles de identificar, algunas de ellas con una gran presencia icónica, pero no cabe duda de que adentrarse en el comentario de una cantidad tan grande de obras pertenecientes a momentos y de procedencias tan dispares, invita al ensayo de descripciones superficiales (más que de análisis) de los aspectos formales de la obra, obviando su estudio como producto social y, por supuesto, abandonando cualquier tentativa de carácter crítica o valorativa. El resto de la prueba incluye el desarrollo de temas, la definición de términos de carácter técnico y el desarrollo de una breve semblanza de la vida y obra de diversos artistas. En estos casos, la evaluación del alumno descansa necesariamente sobre su capacidad para recordar nombres de obras de arte y de artistas, tipologías, fechas, terminología artística, etc., pero en ningún caso se requiere la demostración de habilidades cognitivas superiores que promuevan la capacidad de análisis y síntesis.

Así pues, la preparación para la prueba tiene como consecuencias la priorización del aprendizaje memorístico (Asenjo, 2018) y por lo tanto la falta o minimización de desarrollos conceptuales complejos el paso de formas de conocimiento expositivo al analítico y deductivo, la construcción de conceptos de segundo orden y metaconceptos y la desaparición de los aspectos

¹⁸ La página web de la Universidad Carlos III de Madrid recoge todos los modelos de examen de todas las convocatorias realizados en la Comunidad de Madrid desde el curso 2017/2018: <https://www.uc3m.es/ss/Satellite/evau/es/TextoMixta/1371318294048/?d=Touch>

¹⁹ La página Web de la Comunidad Autónoma de Madrid aloja el listado de las obras de arte de estudio obligado para la EVAU: <https://mediateca.educa.madrid.org/documentos/5sgsd86h53hohl5p>

actitudinales, lo que dificulta, entre otras cuestiones, el cultivo del gusto personal y el desarrollo del sentido crítico del alumno, que, en teoría, debería ser capaz de “expresar sentimientos e ideas propias ante la contemplación de las creaciones artísticas”, tal y como establecía, por ejemplo, la LOE en los objetivos de área (LOE, RD 2/2006). Se trata pues de un conocimiento particularmente influido por las pruebas selectivas más que por la normativa curricular (López y Monteagudo, 2016).

Todo lo visto ha propiciado la configuración de una asignatura arraigada en un modelo disciplinar y didáctico tradicional basado en la acumulación de datos, el reconocimiento memorístico de las obras, con un relato fragmentario, excluyente y cronológico, centrado en la sucesión de diversos estilos artísticos, y evaluada mediante pruebas escritas similares a las pruebas de selectividad. El resultado es una asignatura mal adaptada a los estudios de niveles preuniversitarios, refractaria a los debates académicos y la inclusión de nuevas perspectivas y con escasa capacidad para impulsar el desarrollo de habilidades conceptuales, analíticas y deductivas. Este estancamiento confiere a la asignatura cierta previsibilidad de modo que, la cursen o no, los estudiantes “saben” que es y qué pueden esperar de ella. Es en base a este inmovilismo que los alumnos construyen la representación de la Historia del Arte y lo cierto es que, en la mayor parte de los casos, sus expectativas se ven cumplidas.

XI.2. Las representaciones de los estudiantes

XI.2.1. La representación de la Historia del Arte

Para estudiar la representación de la Historia del Arte entre los alumnos hemos recurrido a las respuestas de nuestros 528 estudiantes al cuestionario inicial (CI) en el que hablan de sus experiencias con el arte y de sus expectativas con la asignatura. Utilizaremos también los mapas de imágenes realizado por 356 alumnos complementados por las discusiones mantenidas en clase y recogidas en el cuaderno de campo como instrumento de investigación y concreción de las representaciones de la práctica didáctica (Práctica 1). Así mismo, recogemos algunas reflexiones realizadas por los estudiantes sobre esta actividad en los diarios de aprendizaje.

Para la elaboración del mapa de imágenes se pide una selección de las cinco obras de arte de la historia de la humanidad que consideren más relevantes. A pesar de que la formulación parece simple, plantea algunos problemas. En primer lugar, el término “historia del arte” es polisémico y especialmente entre los alumnos se refiere de manera genérica a diferentes asignaturas con esa temática o denominaciones similares, pero también al conjunto de la disciplina académica. Una aclaración de estos dos puntos, aparte de difícil, pondría en marcha reacciones de cuestionamiento que impedirían la respuesta espontánea que buscamos, por lo que hemos

preferido no distinguirlas siempre en nuestros instrumentos de recolección de datos. Así, las respuestas de los alumnos mezclan las experiencias y percepciones de las asignaturas, en particular observaciones de carácter didáctico, con sus representaciones sobre la disciplina en general, mostrando la dificultad de separar contenidos y metodologías de enseñanza. Para intentar distinguir los dos aspectos, introducimos en el cuestionario inicial algunas preguntas sobre su experiencia en la asignatura, que estudiamos a continuación.

Por otro lado, el mapa de imágenes que hemos empleado para indagar en las representaciones de la Historia del Arte es una colección de imágenes surgidas espontáneamente y agregadas, sin relacionar ni jerarquizar, que en puridad presenta un canon imaginario compartido. Sin embargo, como veremos, presenta una estructura notablemente homogénea y consistente en el tiempo, lo que permite inferir características fundamentales de las representaciones estudiantiles sobre la disciplina. Su espontaneidad y aparente simplicidad parecen óptimas para la devolución o la traslación de la representación como instrumento rápido y simplificado de comprensión, acción y evaluación de los fenómenos. En particular parece adecuado para representar unas representaciones que, como hemos visto se adquieren, reproducen y transmiten de manera informal y marginal, pero muy repetitiva, a través de ilustraciones en manuales escolares, *merchandising*, como apéndices de lecciones o como contenidos prescindibles de diferentes asignaturas. Como hemos advertido, la información contenida en este canon se profundiza y ratifica con la recogida en la discusión subsiguiente y en los diarios de aprendizaje, dando lugar a una comprensión más compleja que sí podríamos considerar representación social de la Historia del Arte. Además, este constructo se valida con los resultados sobre las representaciones y el ajuste de ambas a su determinación teoría en el marco teórico.

XI.2.1.1. Experiencias y expectativas del alumnado con el arte y la materia de Historia del Arte

Solo el 35% del alumnado ha cursado la asignatura en Bachillerato, mientras que la mayoría ha tenido contacto con ella de manera marginal y fragmentaria, principalmente en asignaturas de Conocimiento del Medio o de Historia. Preguntados por sus experiencias con el arte, un porcentaje significativo de los alumnos afirma no haber tenido ningún contacto con el arte, pero al indagar en las prácticas culturales de los estudiantes en los cuestionarios iniciales, además de la escasa formación académica recibida en Historia del Arte, las respuestas revelan una diversidad de prácticas y hábitos de consumo cultural y de fuentes de adquisición de experiencias artísticas que van desde contextos formales e informales hasta prácticas activas y consumos pasivos. En relación con todas ellas, los estudiantes dan cuenta de valoraciones tanto positivas como negativas.

Las experiencias de los estudiantes con el arte fuera del ámbito educativo

Al margen de las experiencias relacionadas con la escuela, los estudiantes reportan en sus respuestas diversas formas de relacionarse con el arte que dan cuenta de prácticas activas y consumos pasivos. Destacan tres vías de contacto con el arte: una vinculada al entorno familiar, otra relacionada con la práctica artística y la formación extracurricular y, la más comentada, la relacionada con el consumo cultural y el turismo.

Algunos estudiantes destacan que su interés por el arte comenzó en el ámbito familiar, donde las influencias y prácticas artísticas transmitidas en el hogar han jugado un papel importante. Entre las actividades mencionadas se encuentran el visionado de documentales y la lectura de libros relacionados con el arte. Una alumna, por ejemplo, menciona su afición a “*ver documentales sobre arte*” (CI2A150), lo que resalta el valor de los medios audiovisuales como una fuente accesible de conocimiento. En este contexto, el intercambio de opiniones y debates sobre temas artísticos dentro de la familia o con amistades también es señalado como una práctica enriquecedora.

Otro grupo significativo de estudiantes encuentra satisfacción en la práctica directa de disciplinas artísticas como la música, el dibujo, la pintura y la danza. Estas actividades, desarrolladas tanto de forma autodidacta como en talleres, conservatorios o escuelas especializadas, representan una conexión activa con el arte. Para algunos, esta práctica responde a una afición personal, mientras que para otros es una actividad profesional o impulsada por obligaciones familiares. Entre las disciplinas mencionadas, la música ocupa el primer lugar, seguida del dibujo, la pintura y la danza. Estas experiencias destacan no solo por el disfrute que aportan, sino también por su capacidad para desarrollar habilidades creativas y fomentar una forma de relación más directa con el arte.

Pero las prácticas culturales más extendidas relacionadas con el arte son las asociadas al consumo, el turismo y el mercado, que incluyen visitas a museos, exposiciones o eventos artísticos generalmente en el marco de viajes, actividades de ocio. Acudir al cine o al teatro y escuchar música son las actividades más frecuentes. Le sigue de cerca el turismo cultural acompañado de la visita a museos o “*lugares emblemáticos*” (CI2A116), el aspecto más mencionado. A propósito de esto, una alumna señala un comportamiento que considera tan extraño como habitual: “*Nos ocupamos más de los lugares que visitamos que de los que vivimos*” (CI2A93), poniendo de relieve el carácter mercantilizado que adquiere la experiencia artística en el contexto del turismo. No obstante, algunos estudiantes (pocos) afirman que la asistencia a museos, exposiciones forma parte de su ocio habitual.

Las experiencias de los estudiantes con el arte en el ámbito educativo

Los estudiantes reportan numerosas experiencias con el arte dentro del ámbito educativo, incluyendo la escuela y las visitas a museos programadas desde la propia escuela. Uno de los aspectos más recurrentes es la crítica hacia las experiencias escolares relacionadas con la historia del arte: *“nunca se me ha presentado el arte de forma atractiva”* (C1A12). Numerosos estudiantes consideran que la enseñanza en etapas obligatorias y el Bachillerato estuvo dominada por metodologías memorísticas y poco atractivas: *“en los estudios de bachillerato: era más importante conocer datos que disfrutar las obras”* (C1A4). En términos generales, la experiencia escolar se recuerda de forma negativa: *“en las etapas obligatorias de mi educación, mi experiencia fue bastante negativa; pues fue muy aburrida escasa y realmente no aprendí nada”* (C14A103). Incluso las visitas escolares a museos parecen replicar estas dinámicas, siendo descritas como *“similares a clases magistrales y de poco interés”* (C14A103). Esta desconexión con el arte se extiende también a la falta de identificación personal con las obras presentadas habitualmente. Una estudiante destaca que el arte no la atrae porque *“no me siento identificada con las obras que se me han presentado: eurocentradas, sin cuerpos racializados, o no normativos”* (C12A84), subrayando un problema fundamental en la forma en que se difunde y enseña esta disciplina.

También las experiencias con los museos reciben fuertes críticas: *“visitas pesadas mal guiadas”* (C11A14), *“cuando visito edificios o museos siento que me quedo en la superficie faltándome muchas cosas por apreciar o valorar. Las audioguías a veces se centran demasiado en el estilo y técnica que en el autor y lo que sucedía”* (C1A18). Hablan de aburrimiento y, sobre todo, expresan frustración al no saber cómo interpretar el arte o, incluso, al no saber cuándo una obra es arte o a sentirse engañados puesto que manifiestan *“no entender cuando algo es arte y cuando es una estafa”* (C12A123), especialmente en el caso del arte contemporáneo. Una dificultad lógica dado que no se trata de un terreno firme por el que transitar, lo que puede resultar una fuente de incertidumbre, pero que señala también la falta de visión didáctica de muchos de estos espacios o, peor aún, de su concepción elitista.

Asimismo, algunos mencionan la dificultad para apreciar obras cuyo estado de conservación o transformación estilística les resulta confuso, como sucede con el Coliseo romano, del que un estudiante afirma que no le gustó *“por su mal estado de conservación”* (C1A7), el cual, obviamente, no tuvo ocasión de comprender el papel de ese espacio para los habitantes de la ciudad ni su funcionamiento.

Con estas experiencias, algunos estudiantes manifiestan temor ante la posibilidad de encontrarse con una materia centrada en contenidos teóricos y memorísticos, llegando a solicitar explícitamente que *“no se exijan datos específicos”* (CI2A126). Esto refleja el impacto negativo de experiencias previas y la preocupación por un enfoque que privilegie los datos por encima del disfrute o la comprensión del arte.

A pesar de estas críticas, y aunque poco frecuentes, también se refieren experiencias positivas, en el ámbito escolar, generalmente asociadas al trabajo de docentes que lograron despertar el interés de los estudiantes. Una alumna señala que *“gracias a la profesora que tuve, se convirtió en mi asignatura favorita, aprendí a “mirar” las obras de arte desde otro punto de vista muy distinto al que tenía anteriormente y me cautivó por completo”* (CI4A131). Por otro lado, las respuestas de un par de alumnas que afirman haber disfrutado de la materia en secundaria dan a entender que el que se impartiese o no la Historia del Arte en este nivel quedaba al arbitrio del profesor, dando lugar a percepciones más positivas de la materia: *“Durante la ESO el profesor que me impartía la asignatura de CCSS le gustaba mucho la historia del arte por lo que hacía mucho hincapié en esta y nos la enseñaba de manera atractiva dándole importancia dentro del tema que estábamos trabajando”* (CI4A97). O bien: *“Lo estudié como parte de mi asignatura de Historia en 4º de la ESO ya que a mi profesora le gustaba mucho el tema”* (CI4A101).

La mayor parte de las experiencias positivas tienen lugar fuera del ámbito educativo, como las comentadas un poco más arriba. La explicación de una alumna sobre como discurren en su trayectoria vital sus relaciones con el arte sintetiza bastante bien el sentir general: *“en el ámbito educativo mis experiencias son pobres y a rasgos generales bastante negativas. Sin embargo, siempre he disfrutado mucho visitando museos y monumentos en mi tiempo libre y tengo cierto interés por la arquitectura”* (CI4A102).

En conjunto, las respuestas reflejan que las experiencias con el arte y la historia del arte están condicionadas por el contexto y la metodología. Las experiencias negativas, especialmente en la escuela, generan actitudes divididas: la mayor parte de los estudiantes desarrollan una desafección hacia la materia, mientras que otros ven la asignatura universitaria como una oportunidad para replantear su relación con el arte. Por otro lado, las experiencias positivas, ya sean escolares o extracurriculares, subrayan la importancia de conectar el arte con su contexto histórico, cultural y social, así como de fomentar enfoques que consideren las inquietudes y vivencias de los estudiantes. En última instancia, la enseñanza y divulgación del arte enfrenta el desafío de superar enfoques rígidos o descontextualizados para ofrecer experiencias que permitan comprender y significar el arte en su complejidad. Como señala un estudiante, quizás

el objetivo no debería ser tanto “*entender*” (CI2A123) el arte como aprender a “*mirar*” (CI4A131) y a darle significado desde perspectivas diversas.

Las expectativas de los estudiantes con la asignatura de Fundamentos e Historia del Arte

Como vemos, los estudiantes aluden a una forma de enseñar la Historia del Arte y de mostrar la obra de arte en la escuela, museos o elementos patrimoniales centradas en el exceso de datos y aislada de los elementos contextuales que les dan sentido o las acercan a la cotidianeidad. Colocan la obra en un pedestal que, en muchas ocasiones, la aleja de los intereses de los alumnos y, además oculta la naturaleza artística de creaciones que tenemos más próximas. En el museo la obra cobra distancia y en la escuela la situación no mejora ya que, sin la obra presente, se habla de ella de forma que al alumnado le resulta tedioso y apenas perciben más que la exigencia de memorizar datos con escaso sentido.

Cuando preguntamos por las expectativas frente a la asignatura (¿Qué esperas aprender? ¿Cómo esperas aprender?) y sobre cómo quieren que se desarrolle, los estudiantes, además de sus “deseos sobre cómo sería una clase ideal”, ofrecen algunas pistas sobre su representación de la Historia del Arte, sobre el relato y el método de estudio que encajaría con la materia. Lo primero que podemos apreciar en el conjunto de las respuestas es que, a pesar de que los alumnos cursen tercero o cuarto (según el grado o doble grado), en general no parecen haber reflexionado sobre el nombre de la asignatura y no identifican con claridad sus contenidos y focos temáticos.

La mayoría no concreta la utilidad de la asignatura. Algunas respuestas hacen referencia a una utilidad general del arte para el cultivo de la personalidad y del propio bagaje cultural: “*me parece un conocimiento muy útil*” (CI1A4). En algunos casos, las aspiraciones parecen tener un alcance todavía más general, como “*abrir la mente*” (CI1A1) o “*Comprender mejor al ser humano*” (CI1A2). Pero en general consideran que servirá para “*mejorar mi cultura general*” (CI1A6), “*ampliar mis conocimientos y llenar vacíos*” (CI1A7), “*que (la asignatura) despierte mi interés por el arte en general, además de aportarme un conocimiento general de la materia*” (CI1A9). En otros casos, parecen circunscribirse al conocimiento histórico artístico “*Adquirir nuevos conceptos artísticos*” (CI1A8) incluso en su vertiente más tradicional, como “*aprender los conceptos básicos de cada etapa*” (CI1A1). En estas respuestas apreciamos un interés funcional y formativo por la materia: “*espero encontrar un tópico o tema que pueda interesarme sobre los demás y poder desarrollarlo más ampliamente*” (CI1A10). Más allá de las experiencias que hayan tenido con la Historia del Arte, los estudiantes consideran su potencial para dotarnos de una cultura básica necesaria para la formación profesional. Pero también es cierto que en algunas de estas respuestas parece haber un interés personal y genuino por ampliar conocimientos dentro

de unos parámetros conocidos o abierto a propuestas completamente desconocidas como *“conocer el arte de todo el mundo”* (C11A5).

Otro grupo de respuestas ponen el foco en la didáctica, identificando con precisión el propósito de la asignatura *“Conocer recursos didácticos para explicar el arte”* (C11A15) o *“aprender cómo transmitir a mis alumnos mis conocimientos sobre la materia y que los aprendan sin imposición, sino por gusto y que desarrollen su propia visión crítica de esos contenidos”* (C11A17) o *“aprender técnicas para crear interés por el arte”* (C11A18) y *“poder transmitir algo más que teoría en el aula”* (C11A16). Se trata de expectativas muy pragmáticas que revelan una visión más clara de qué es una clase de didáctica. Son estudiantes que buscan adquirir conocimiento aplicable en el aula: *“Relacionar la historia del arte con nuestra futura experiencia en educación primaria”* (C11A13). Este grupo de respuestas también refleja un interés formativo vinculado a inquietudes profesionales. Hay expectativas ambiciosas que no pueden adscribirse a una sola asignatura como *“recibir formación para ser una buena maestra (no para aprobar las oposiciones)”* (C1A19), pero la mayoría aluden a la necesidad de conocer recursos y metodologías para impartir conocimientos histórico-artísticos de forma práctica, aludiendo a cuestiones como la motivación o el desarrollo de la capacidad crítica (*“aprender cómo transmitir a mis alumnos mis conocimientos sobre la materia y que los aprendan sin imposición, sino por gusto y que desarrollen su propia visión crítica de esos contenidos”* (C1A17).

Por último, no faltan ideas asociadas a lo lúdico *“(quiero) divertirme y aprender mucho”* (C1A3), lo anecdótico *“conocer muchas anécdotas y misterios de los artistas”* (C1A20) o lo curioso *“Aprender curiosidades”* (C1A12). No resulta fácil elucidar el sentido de estas respuestas: puede tratarse de una muestra de falta de criterio, frivolidad o incluso pereza, pero, más interesante es pensar que pueden manifestar sus recelos frente una asignatura que prevén muy densa, eminentemente teórica y marcada por la memorización de datos.

Todas estas respuestas ofrecen indicios sobre su experiencia con la Historia del Arte. En el caso de la alumna que busca *“aprender los conceptos básicos de cada etapa”* (C1A11), apreciamos una aceptación casi explícita del discurso tradicional de la Historia del Arte y en particular una de sus características centrales en los programas académicos y escolares, la sucesión de estilos artísticos presentados de forma delimitada por características definitorias y excluyentes como *“pequeños cajones estanco”*, presentados como algo generalizable al conjunto de la creaciones artísticas o culturales, incluida la contemporánea o no occidental. Este sistema resulta, sin duda, muy didáctico en el sentido de accesible: simplificadora, ordenada y coherente si se inscribe en un discurso histórico que nos resultaba familiar a la mayor parte de los alumnos y a mí misma.

XI.2.1.2. El canon artístico y sus sesgos. Instrumento de estudio y didáctico

Las respuestas de los alumnos a la petición de selección de obras de arte que constituye la primera parte de la Práctica 2 presentan siempre un resultado muy similar:

Figura 18

Mapa de imágenes resultante de la Práctica 1 realizada por del grupo M2 del curso 2022/2023



El impacto que provoca este resultado nos permite abordar en ese mismo momento varios temas que avanzan algunas de las cuestiones que trataremos a lo largo del curso y genera una expectación ante algo que, parece, será distinto a lo que los estudiantes esperaban de una clase de Historia del Arte. De hecho, los resultados suelen provocar un comentario recurrente entre varios estudiantes: si hubiesen sabido cómo íbamos a trabajar en clase, su selección hubiese sido diferente. Al preguntarles por qué, la respuesta es siempre la misma: porque han actuado considerando lo que creían que se esperaba de ellos en una clase de Historia del Arte. Esto ilustra la existencia de una cultura escolar que selecciona sus propios contenidos y crea su propia realidad.

Presento a continuación los resultados obtenidos con esta práctica entre los cursos 2020/2021 y 2023/2024 (356 alumnos). El número total de elecciones aportadas por los estudiantes ha oscilado entre quienes no pudieron o no supieron realizar dicha selección completa con un mínimo de tres obras y quienes aportaron una selección más amplia. Presentamos el resultado promedio de la actividad de los alumnos en la siguiente tabla:

Tabla 9

Estudiantes y obras seleccionadas entre los cursos 2020/2021 y 2023/2024

Estudiantes y obras y objetos seleccionados			
Estudiantes	Obras totales	Media	Moda
356	1.346	3,78	5

En este tiempo hemos recogido en nuestros mapas de imágenes un total de 1.346 obras u objetos que se concentran en 173 obras diferentes. Entre ellas aparecen creaciones que forman parte del ámbito del arte sin ningún género de duda, junto a algunos objetos de dudosa vinculación con lo artístico.

El primer resultado y más evidente es el desconocimiento que tenemos sobre la creación artística de otros continentes:

Figura 19

Distribución de las obras de arte seleccionadas según procedencia o situación geográfica



Nota. Los tamaños y disposición de los territorios se han retocado para facilitar la lectura de los datos.

Como vemos en la imagen, Oceanía suele quedar desierto: en el conjunto de las 1346 respuestas solo encontramos dos menciones a obras de este continente (unas pinturas rupestres de la región de Kimberley y la coproducción cinematográfica *El Señor de los anillos*). Tenemos siete obras de África, cinco de ellas vinculadas al Egipto antiguo, incluyendo las pirámides de Giza y objetos como la piedra Rosetta. Asia está representada por once obras, entre las que se repiten el Taj Mahal, alguna xilografía de Hokusai o construcciones de dudoso carácter artístico como la

Muralla china. La mayor parte de las 22 obras asignadas a América pertenecen a Estados Unidos (como la Estatua de la Libertad o trabajos de Andy Warhol) y México (alguna obra azteca y, ocasionalmente, pinturas de Frida Kahlo) y sólo tres se adscriben al centro y el sur del continente. Europa aparece sobrerrepresentada de modo que el espacio siempre se nos queda pequeño. Pero no sólo desconocemos la producción de otros continentes, sino también la de la mayoría de los países europeos. Casi todas las obras seleccionadas por los estudiantes proceden, por orden de cantidad, de España, Italia, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Países Bajos, Alemania, Rusia, Austria (con muchas menciones al Beso de Klint), Noruega (siempre El grito de Munch) y Turquía. Estos resultados ponen de manifiesto la acusada orientación eurocéntrica del discurso histórico-artístico escolar, que lleva a nuestros estudiantes a limitar extraordinariamente sus miras, aun cuando en la petición se expresa que deben representar la “historia de la humanidad”: *“Al inicio del curso, se nos planteó el indicar tres de las obras de arte que considerábamos más importantes. Así, la profesora hizo un recuento de toda la clase y se pudo observar como había diferentes obras de Europa, algunas pocas de América y de Asia, dos de África, y una de Oceanía. Aquí se observó inicialmente un gran eurocentrismo”* (D3A13).

Otro aspecto que se evidencia rápidamente es la escasa representación de artistas mujeres. Más del 85% de las obras cuya autoría es posible atribuir a una persona, pertenece a hombres. Desde que empecé a realizar esta actividad en el curso 2016/2017, solo han aparecido en nuestros murales Frida Kahlo (reiteradamente), Clara Peeters y Maruja Mallo (una vez cada una) y sendos discos de Beyoncé y Lady Gaga (también una vez cada una). Si mantenemos el cómputo sobre los datos que estamos manejando, hablamos de menos de un 3% de mujeres representadas, pero si incluyésemos todos los mapas realizados en los cursos precedentes, este porcentaje descendería, puesto que anteriormente solo apareció Frida Kahlo en una ocasión. Muchos alumnos se sorprenden por este desequilibrio: *“Un caso muy llamativo de todas las obras que escogimos, es que todo son nombres propios de hombres, y solo hay dos obras de mujeres, además de la misma. Un solo nombre de mujer y el resto todo hombres. Esto qué significa ¿Que la mujer no ha creado?, ¿Por qué sucede esto?”* (D3A13). Esta pregunta planteada a final de curso por una alumna pone el asunto de la actividad creadora de la mujer en su sitio: la cuestión de *“¿Por qué sucede esto?”* nos invita, como indicaba Nochlin, a pensar en las condiciones de la realización del arte y repensarlo de forma global (más que a añadir mujeres en la narrativa histórica canónica). Pero sin duda, la falta de conocimiento o de referencias de artistas femeninas puede responder a simple hecho de que, como indicaba una alumna “en clase no nos han hablado de mujeres artistas” (anotado el 01/03/18) esto es algo muy importante para la construcción de las representaciones puesto que, aunque hubiesen reflexionado sobre la

discriminación de la mujer y quisieran aportar más obras de mujeres difícilmente las conocerían. Esto, ratifica el canon.

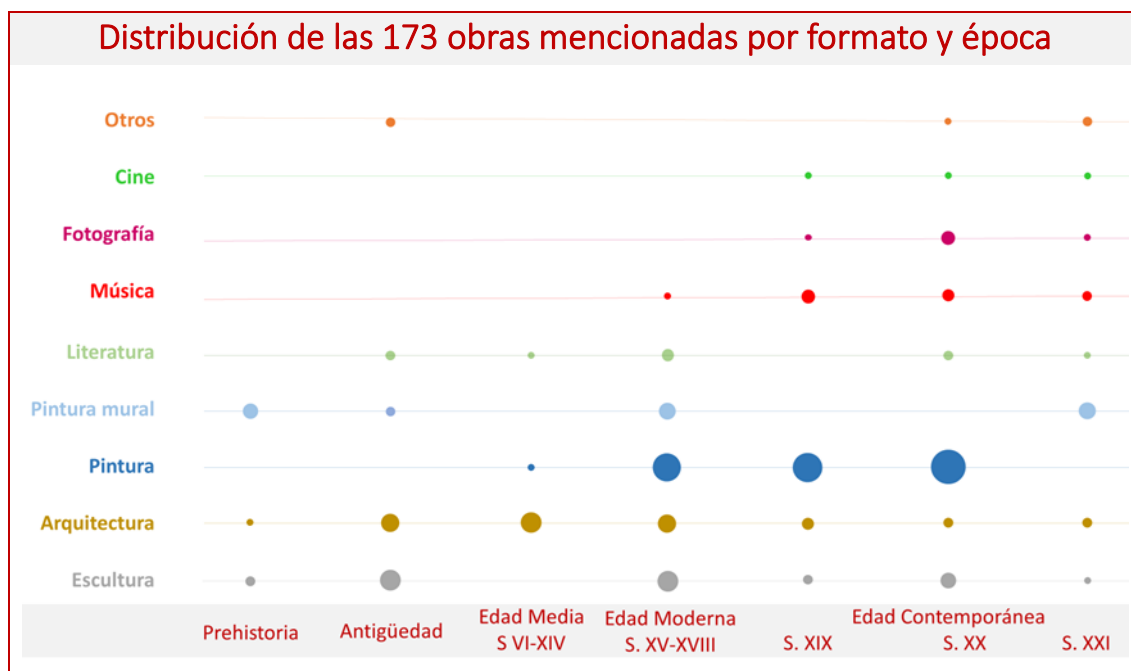
También es cierto que ha habido alguna alumna que afirmó haber escogido deliberadamente, no tanto una obra específica como mujeres artistas, porque *“sabía que iban a salir pocas mujeres, bueno o casi ninguna”* (anotado el 29/02/18). Esto explica la dispersión en la elección de obras del símbolo feminista en que ha devenido Frida Kahlo o la elección de Clara Peters en el curso 2016-2017, coincidiendo con su exposición monográfica en el Museo del Prado, cuando se celebró el retorno de una artista mujer al museo. Además, hay alumnos que conocen el debate sobre la presencia de las mujeres en el arte y los museos, *“las feministas critican que los museos no muestran las obras de las mujeres”* (anotado el 16/02/23), pero no se plantan o lo manifiestan justo al empezar la práctica o su discusión. Esta falta de anticipación puede deberse a la pasividad o la falta de confianza en las reacciones de la docente, pero también a que sus concepciones o incluso convicciones no se superponen a las exigencias y a la fuerza autoridad de las representaciones sobre lo que es la Historia del Arte, no como un ámbito de discusión sino como un canon preestablecido y, por lo tanto, basado en una autoridad ajena no discutida. Así, las preguntas relativas a las razones que explican el papel marginal de las mujeres en nuestro mapa —*“Las mujeres no tuvieron apenas presencia dentro de nuestra recolección de obras. Solamente apareció un nombre: Frida Kahlo. ¿Se corresponde esto con la realidad? ¿Qué razones pueden explicar este olvido de la figura femenina en el arte?”* (D3A21)—, pueden ser retóricas o expresar el deseo de una profundización del tema en la clase. En cualquier caso, la selección muestra la pervivencia del discurso histórico-artístico escolar profundamente androcéntrico, que lleva incluso a una generación de alumnos particularmente concienciados con la desigualdad de género, a realizar una selección sin apenas mujeres.

Si atendemos al tipo de obras o manifestaciones artísticas, destaca el gran peso de la pintura de caballete de entre los siglos XV y XX y también la pintura mural, seguido por la arquitectura y la escultura. Muy alejadas de los valores alcanzados por estos formatos, estarían las obras literarias y musicales y, en último lugar, la fotografía, el cine y ejemplos aislados de instalación, danza, cerámica, videojuego, etc. Esta cuestión también ha sido objeto de numerosos comentarios por parte de los estudiantes: *“La mayoría de las obras que habíamos seleccionado pertenecían a las denominadas artes mayores, sobre todo a la pintura. No nos habíamos planteado el hecho de que hay otros muchos tipos de arte, como, por ejemplo, el arte urbano, los tatuajes, la alfarería, etc.”* (D3A22). Efectivamente, los alumnos están reproduciendo un concepto de arte basado en la distinción que hiciera Batteux en el siglo XVIII, cuando situó en el grupo de las Bellas Artes la terna de pintura, escultura y arquitectura: *“yo pensaba que solo teníamos que traer pintura”*

(anotado el 14/09/21) o “cuando nos pediste obras de arte creí que te referías a la pintura y la escultura y, si acaso, a la arquitectura” (anotado el 14/09/21)

Figura 20

Distribución de las 173 obras mencionadas por las estudiantes distribuidas por formato y época



Nota. Resultado obtenido a partir de las 1.346 respuestas obtenidas de 356 alumnos entre los cursos 2020/2021 y 2023/2024.

En este caso se produce el mismo fenómeno que analizamos para el sesgo androcéntrico y son varios los alumnos que ajustan sus elecciones a las normas académicas: “cuando nos preguntan por obras de arte siempre tendemos a nombrar cuadros, a pesar de que nosotros/as también consideremos el cine, la música o la danza ... como manifestaciones artísticas” (D3A16). Aquí nos deberíamos preguntar por el significado del término usado por la alumna “considerar”. La fuerza normativa de las representaciones es tal que se sobrepone a las propias ideas y prácticas culturales, al considerarlas como la naturaleza de la disciplina: “yo hice mi elección acordándome de lo que nos daban en bachillerato” (anotado el 01/10/20) o “se me ocurrían muchas cosas: pensé en la música que me gusta o en las pelis y videojuegos, pero no creí que serviría para clase” (anotado el 14/09/23).

Por otro lado, la destacada presencia de la pintura, la escultura y la arquitectura, contrasta con la aparición de objetos o elementos cuya adscripción al ámbito artístico resulta sorprendente, como la piedra Rosetta, La Meca o la muralla china. Esto indica que las representaciones sobre el objeto artístico se sustentan sobre una especie de nueva “aura icónica” resultado de la

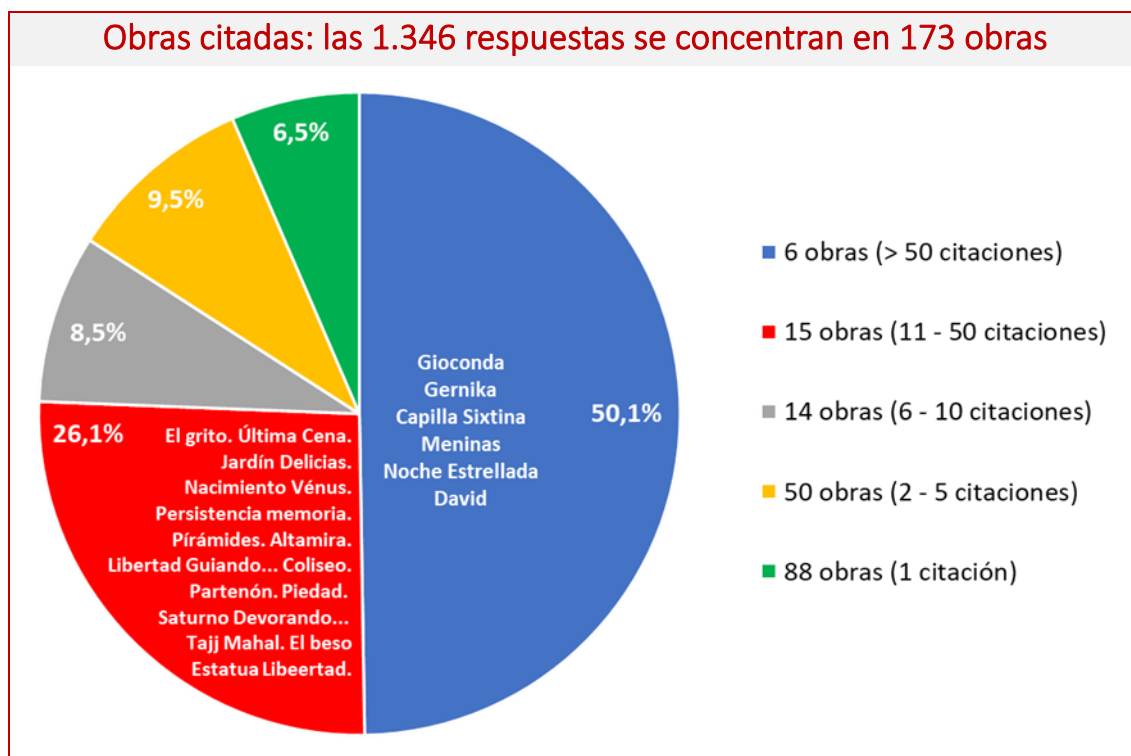
reiteración en distintos medios (inversa en ese sentido al aura de la obra de la obra en su contexto y tiempo de la que habla Benjamin), de la ambigüedad del propio concepto de arte y de la dificultad que entraña delimitar su ámbito: “[Esta práctica] *nos sirvió para darnos cuenta que (...) la mayoría tenemos una percepción confusa sobre el concepto de arte o el de obra de arte*” (D3A16). Sin duda, el problema es complejo, pero creemos que estas confusiones teóricas y prácticas en la determinación de si la Kaaba o la piedra Rosetta son o no arte, tienen mucho que ver con la asimilación del arte a un valor cultural, a su antigüedad, a su condición de objeto musealizable o patrimonial —“*yo he visto la piedra Rosetta en el British y el Código de Hammurabi está en el Louvre*” (anotado el 16/02/23)— o, simplemente, a la asimilación implícita de estos objetos como arte debido al empleo que se hace en los manuales escolares de historia de imágenes ilustrativas, sin acompañarlas de un análisis de la función documental y naturaleza del objeto representado.

Otro aspecto relevante del canon y de la didáctica de la Historia del Arte es el estilo. En clase intentamos adscribir las obras seleccionadas a movimientos o estilos artísticos concretos. En este ejercicio, solemos fracasar rotundamente salvo para algunas obras europeas muy representativas de sus respectivos movimientos o estilos. Esto y algunas preguntas planteadas durante el debate —“*¿Podemos hablar, por ejemplo, de estilo barroco en China?*” (anotado el 01/03/18) o “*¿En todo el mundo existen los mismos estilos artísticos?*” (anotado el 01/10/20)— ponen de manifiesto las limitaciones del concepto de “estilo” y del sistema clasificatorio que, si bien podría tener ventajas desde el punto de vista didáctico, ayuda poco a comprender una realidad más compleja que se resiste a acomodarse a un sistema de clasificación rígido: “*no entiendo en qué se parecen las arquitecturas de los italianos a las de los españoles y por qué las etiquetamos todas como renacentistas*” (anotado el 20/02/19).

Las 1.346 imágenes aportadas por los 356 alumnos ilustran un total de solo 173 obras diferentes, 62 de las cuales son materia de estudio obligatorio para la EVAU. Esta gran concentración nos permite hablar de canon y resulta llamativa por varias razones. No todas las 173 obras reciben el mismo número de menciones. Hay grandes diferencias entre obras que reciben una cantidad abultada de menciones y las que reciben menos de diez, dando cuenta de otra concentración en obras muy determinadas.

Figura 21

Número de obras seleccionadas, distribuidas según la repetición de las elecciones

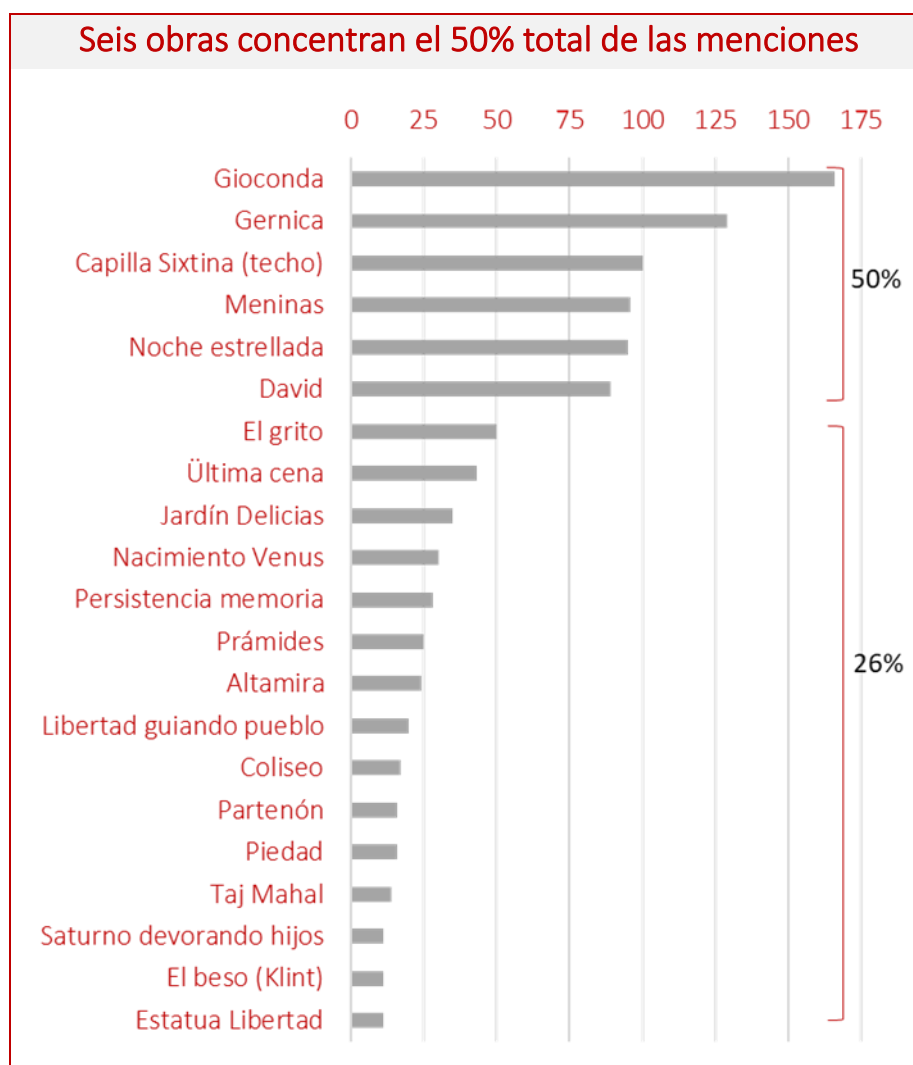


Nota. Resultado obtenido a partir de las 1346 respuestas obtenidas de 356 alumnos entre los cursos 2020/2021 y 2023/2024.

El número de obras sobre las que los alumnos mantienen su representación del arte es muy reducido. Es cierto que el hecho de que solo se pidan cinco obras contribuye a que se produzca este fenómeno de concentración, pero quisiera recordar que al proponer el ejercicio animo a los estudiantes a ampliar su mirada a toda la humanidad: *“Para introducir el curso, se nos pidió que eligiésemos las tres a cinco obras de arte que considerábamos más importantes en la historia de la humanidad”* (D3A21). Por otro lado, en todas las ocasiones hay varios alumnos que no se deciden y aportan más de cinco obras, pero ni siquiera en esos casos, suelen abrir el resultado. *“A pesar de que se analizaron 51 respuestas, solo aparecieron 72 obras diferentes. Esto se explica porque mucha gente coincidió en algunas de sus elecciones. Por ejemplo, La Gioconda de Leonardo da Vinci o Guernica de Pablo Picasso fueron nombradas por más de veinte personas cada una”* (D3A21) Mientras que 88 obras solo se seleccionan una vez, 21 obras reciben más de 10 menciones y concentran algo más del 75% de todas las elecciones. Pero lo que resulta más llamativo es que solo seis obras copen algo más del 50% de las menciones.

Figura 22

Concentración de elecciones de obras que superan las 10 menciones.



Nota. Resultado obtenido a partir de las 1346 respuestas obtenidas de 356 alumnos entre los cursos 2020/2021 y 2023/2024.

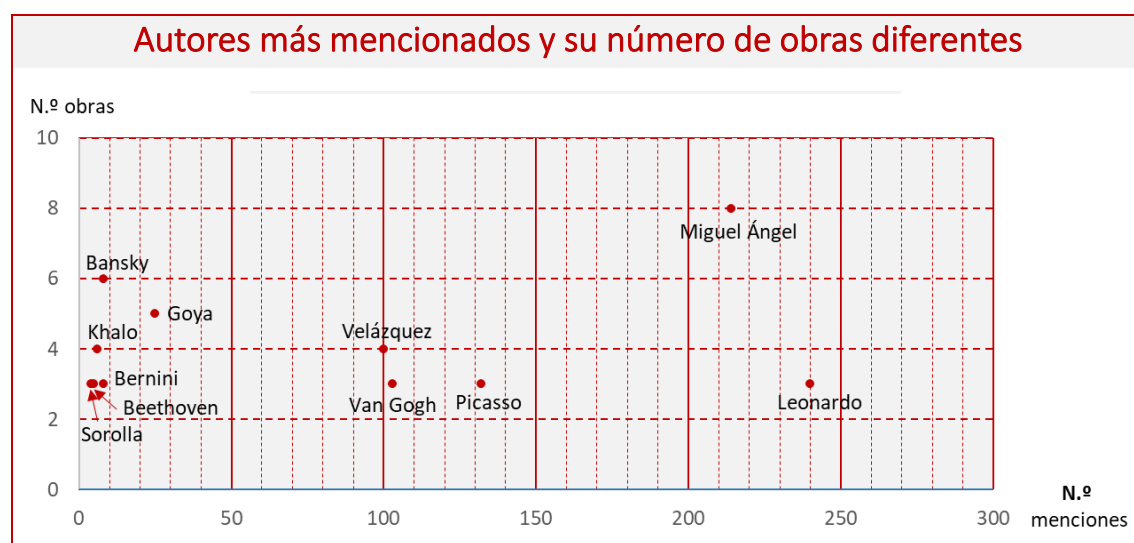
Cinco obras superan o rozan las 100 menciones: la Gioconda, 166; el Guernica, 129; la Capilla Sixtina, 100; las Meninas, 96 y Noche estrellada, 95. Algunas de estas obras han podido ser estudiadas en las clases de Conocimiento del Medio o de Historia de primaria, secundaria y, con seguridad, en la asignatura de Bachillerato, pues todas ellas están en el Listado de obras obligatoria de la EVAU. En este sentido, una alumna afirmaba que el resultado obtenido se debía a que se habían centrado en escoger *“lo preferente en la educación, es decir lo que hemos ido dando, pero no lo que consideramos nosotros. La música está en contacto directo en el día a día de todos nosotros/as y aun así es la minoría.”* (D3A13). Pero si tenemos en cuenta, por ejemplo, que en el listado de la EVAU aparecen 219 obras, es evidente que las fuentes de fijación de imágenes artísticas son diversas y que distintos fenómenos que tienen eco dentro y fuera de los

centros escolares (desde la celebración de efemérides, la publicación de noticias, la publicidad, la aparición de nuevas formas de ocio que adoptan un cariz cultural, la proliferación de memes, etc., hasta el consumo de objetos de uso cotidiano como reproducciones decorativas, menaje, material de oficina o complementos de ropa y adorno, etc.) contribuyen a destacar una serie de objetos artísticos. Una alumna explicaba de esta manera la repetición de ciertas obras: “¿Quién no conoce la Gioconda, el Guernica o la Noche estrellada? Yo tengo en mi cuarto un póster de la Noche estrellada” (anotado el 14/09/23). Otra afirmaba que “uno de mis regalos favoritos son mis calcetines de Dalí” (anotado el 14/09/23).

Otro dato revelador se refiere a los artistas mencionados con tres o más obras. Como podemos comprobar, el listado se reduce a seis artistas, cinco de los cuales superan el centenar de menciones (Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Picasso, van Gogh y Velázquez), mientras que los otros cinco quedan por debajo en el número de menciones (Goya, Banksy, Bernini, Frida Kahlo, Beethoven y Sorolla).

Figura 23

Concentración de elecciones: autores con obras que superan las 10 menciones



Nota. Resultado obtenido a partir de las 1346 respuestas obtenidas de 356 alumnos entre los cursos 2020/2021 y 2023/2024.

Este listado matiza el de adscripción o situación nacional de las obras citadas, que sugería una moderada superioridad de los artistas u obras radicadas en España, 39, frente a 28 italianos o 20 franceses. En cualquier caso, es evidente la ampliación de horizontes referenciales hacia Europa, que podría tener relación con la reorientación política, cultural y educativa del país hacia Europa y cambios curriculares en la enseñanza de la Historia que desbordan el marco nacional y priorizan

las grandes narrativas civilizatorias (la línea Egipto, Grecia, Roma, Europa), lo que manifestaría que ahora serviría para crear una identidad europea.

Además, *“es interesante plantearse por qué, a pesar de la gran cantidad de obras artísticas que existen, tantas personas pensaron en las mismas. ¿Qué tienen estas obras que las diferencien tanto del resto como para ser consideradas por gran parte de la clase como unas de las obras de arte más importantes de la historia de la humanidad?”* (D3A21). La iconicidad de ciertas figuras y de algunas de sus obras, así como su presencia en todos los manuales de Historia del Arte, explica el destacado lugar que ocupan Leonardo da Vinci con la Gioconda, Picasso con el Guernica y Miguel Ángel con el techo de la Capilla Sixtina. Esto también es congruente con la tendencia a concentrar los estudios histórico-artísticos en torno a monografías dedicadas a un número reducido de artistas.

Sería interesante estudiar algunas selecciones minoritarias, como Beethoven o Stonehenge, para entender cómo artistas u objetos ajenos al canon más restringido y, por tanto, la fricción de este canon con los establecidos desde el arte o las prácticas artísticas (música) o por la cultura en general; o bien para considerar cómo los gustos o las prácticas culturales personales y por quien son aceptadas en el canon, como parece ser el caso de las menciones a Lady Gaga o Beyonce. Pero ni estos ejemplos cuestionan el conjunto, ni el procedimiento necesariamente anónimo permite identificar a los alumnos que eligieron esas obras para preguntarles, a menos que lo manifiesten en la discusión. Estos casos ponen de manifiesto que entre algunos de nuestros estudiantes existen desajustes entre los significados canónicos y los usos que hacen de ellos. En sus respuestas, detectamos, no sólo un reparto desigual o de una apropiación diferencial del capital simbólico (Bourdieu, 2012), sino la capacidad o las limitaciones para adaptar o, incluso, cuestionar las narrativas oficiales (de Certeau, 2000). Si bien es cierto que en los momentos iniciales del curso apreciamos bastante uniformidad en las representaciones sociales de los diferentes grupos, también lo es que algunos planteamientos individuales se salen de la norma. Pero, sobre todo, apreciamos el crecimiento de esa capacidad para reinterpretar y cuestionar los discursos canónicos o tradicionales a medida que el curso va avanzando.

Este ejercicio de selección de un número limitado de obras de arte relevantes para la Humanidad nos permite aproximarnos a la representación de la Historia del Arte de nuestros estudiantes, en la que afloran algunos de los sesgos que caracterizan la enseñanza de la Historia del Arte que vimos en el marco teórico: el eurocentrismo y androcentrismo, el sistema de jerarquización y reducción a las artes plásticas, el predominio de determinados estilos artísticos u obras, la reducción a algunas obras muy reconocibles y, preferiblemente, de autores consagrados en los

currículos y materiales didácticos. En este sentido, la afirmación de algunos alumnos que año tras año manifiestan que en otro contexto su selección hubiese sido diferente y que en este caso optaron por una selección ajustada a los supuestos requerimientos de una clase de Historia del Arte, confirma esta representación de la Historia del Arte de que venimos hablando.

Estos sistemas de comprensión, acción y valoración jerarquizados y simplificados, muy fáciles de articular en la enseñanza y muy didácticos, explican su uso y reproducción con o sin formación reglada. Son sistemas sociales y contextuales, en este caso concebidos por y para la escuela y el mercado (pensemos en el capital reputacional conseguido con *selfies* de la Gioconda), bastante independientes de las prácticas, concepciones o representaciones con las que los mismos sujetos realizan, entienden y se manejan en otros contextos.

Cuando les pregunto qué hubiesen traído, algunas de las alternativas pueden resultar discutibles (como la publicidad), pero otros descartes incluyen obras literarias, musicales, cine, etc. Sobre este asunto, una alumna pregunta: *“¿por qué cuando se pidió seleccionar obras de arte determinadas disciplinas fueron prácticamente olvidadas, como el cine, la literatura o la fotografía? La arquitectura y la escultura, aunque mencionadas en mayor medida, también se alejaron mucho de la cantidad de obras pictóricas”* (D3A13). Si bien son varios los alumnos que consideran arte una diversidad de objetos y acciones presentes en su vida, ni su propia experiencia ni el peso de la, ya larga, trayectoria de creación artística estimulada por los nuevos medios audiovisuales, por ejemplo, apenas ha modificado esta idea de qué es lo que estudia o lo que debe estudiar la Historia del Arte. En este sentido, una alumna afirma que *“a pesar de que la práctica fuese simple, considero que es una buena forma para que comencemos a reflexionar sobre el concepto de arte”* (D3A16). Nosotros añadimos que esto tiene mucho que ver con lo que dice la Historia del Arte que se representa sobre qué es arte.

XI.2.2. La representación del arte de los estudiantes

Para el análisis de la representación del arte de nuestros estudiantes contamos con dos fuentes fundamentales: el cuestionario inicial (CI) realizado en la sesión de presentación del curso y la Práctica 2 realizada durante la segunda clase que se sustancia en una nube de palabras y un debate durante el que se aclaran y organizan los términos generados. Estas nubes de palabras, de interesante valor didáctico para la emergencia de las representaciones de los estudiantes, nos han servido también para ratificar lo observado a propósito de la concepción del arte como resultado del análisis de los discursos recogidos en los mencionados cuestionarios iniciales. Contamos, además con algunas reflexiones sobre esta práctica realizadas por los alumnos en sus diarios de aprendizaje. De este modo analizamos la manera en que los estudiantes establecen

las redes conceptuales a través de relatos de distinto tipo, por lo que podemos obtener una idea bastante consistente de su representación sobre el arte.

Tabla 10

Estudiantes y palabras seleccionadas			
Estudiantes	Palabras totales	Media	Moda
359	1.060	2,95	3

Figura 24



Para realizar nuestro análisis de investigación no partimos de la nube de términos sino del excel que genera Mentimeter y en el que debemos limpiar faltas de ortografía y el uso singular o plural como, por ejemplo, en la imagen, sentimiento/sentimientos o expresion (sic)/expresión.

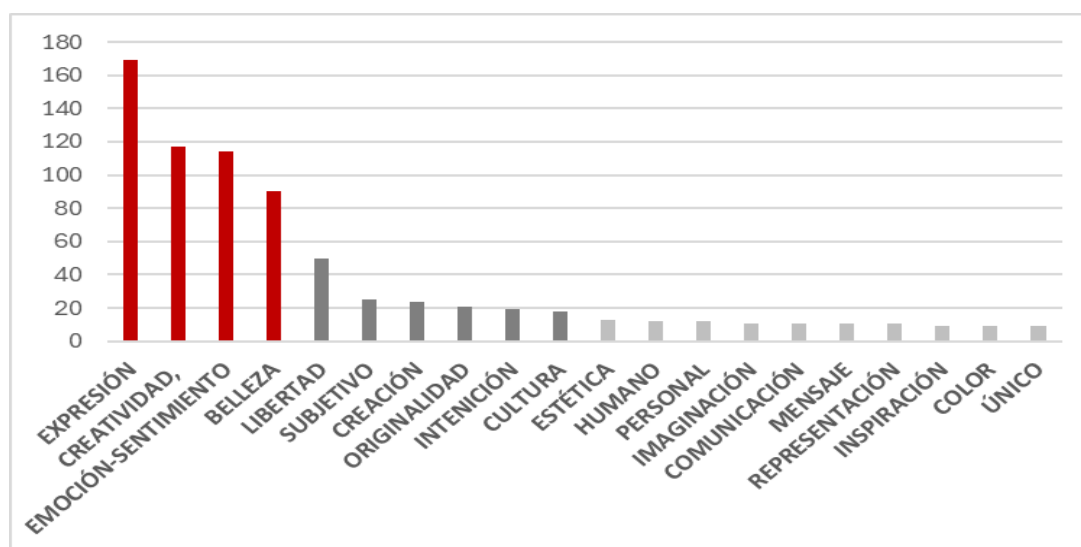
Para los análisis de frecuencia y velocidad hemos reunido términos muy cercanos, si no sinónimos para los no especialistas, como emoción y sentimiento. Por otro lado, se apreciará que creatividad y creación no aparecen unidos porque los alumnos explicitan durante el debate que con el término creación se refieren al proceso creativo y no a la capacidad en sí. Más dudas hemos tenido con los términos belleza y estética que finalmente hemos mantenido separados puesto que si bien, la mayor parte de los alumnos confirmaron que las utilizaban como sinónimos, no se alcanzó un acuerdo unánime en este sentido.

El conjunto de 134 términos diferentes propuesto por los estudiantes alude a diversos aspectos relacionados con el arte: al fenómeno artístico (con términos asociados a la naturaleza del arte como humano y cultura); al proceso de creación (con alusiones al acto de crear como libertad, subjetivo, pasión, inspiración o vida entendida por los alumnos como proyecto); a la obra de arte (vinculada a belleza, único); al artista (con términos que lo asimilan al genio y referentes a sus acciones como expresión, imaginación, creación, comunicación, intención, evasión), y, en mucha menor medida, al espectador (que comparte acciones o actitudes con el artista como la evasión o la subjetividad).

Si analizamos los términos elegidos por los alumnos de acuerdo con su frecuencia de aparición identificamos tres rangos bien diferenciados.

Figura 25

Palabras relacionadas con el concepto “arte” con mayor frecuencia de aparición

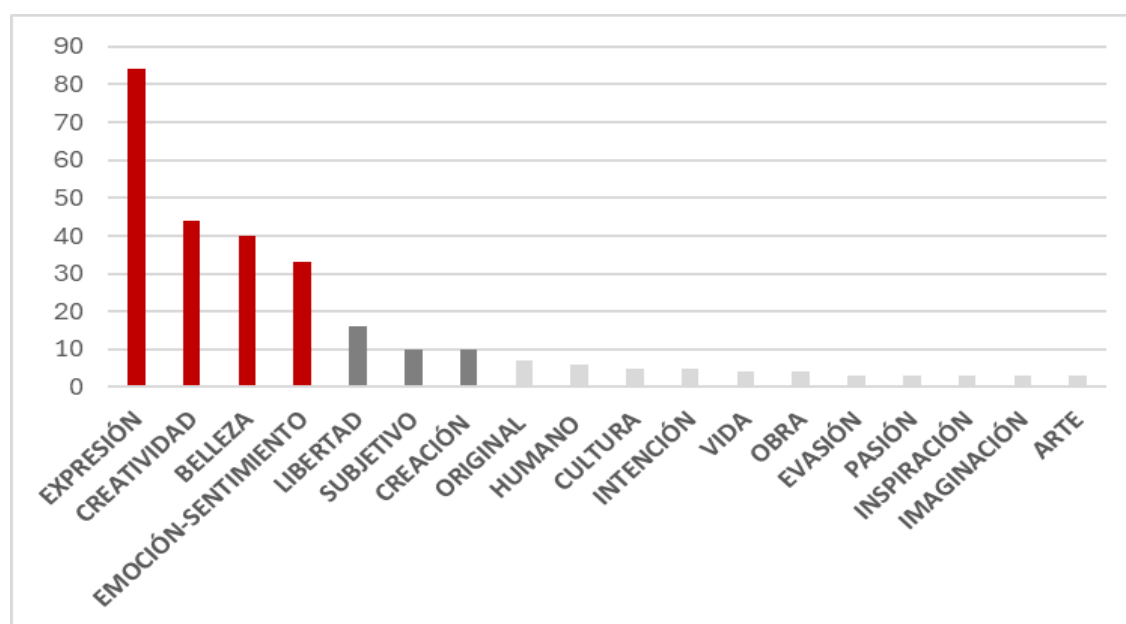


Como muestra el gráfico, cuatro términos fueron mencionados por más del 25% de los estudiantes, lo que los posiciona como posibles componentes del núcleo de la representación: expresión, creatividad, emoción-sentimiento y belleza. La respuesta expresión apareció 169 veces, es decir, fue mencionada por el 47% de los estudiantes, mientras que belleza fue seleccionada por el 25,1%. El segundo rango, lo conforman seis palabras que han mencionado entre el 13,9% y el 5% de los estudiantes: libertad, subjetivo, creación, originalidad, intención y cultura. Finalmente, términos como estética, humano, personal, imaginación, comunicación, mensaje, representación, inspiración, color y único fueron mencionados por entre el 3,6% y el 2,5% de los estudiantes. Quedaron fuera de este análisis inicial 148 términos, que representan el 88% del total de respuestas.

Por otro lado, hemos identificado los términos seleccionados en primera posición, siguiendo el criterio de inmediatez o rapidez de aparición (también denominado en la literatura como velocidad de aparición). Se obtuvieron 70 términos, categorizados en cuatro grupos según su frecuencia.

Figura 26

Palabras relacionadas con el término "arte" con mayor velocidad de aparición



El primero incluye cuatro términos (expresión, creatividad, belleza y emoción-sentimiento), con menciones que van desde las 84 de expresión (23,4% de los estudiantes) hasta las 33 de emoción-sentimiento (9,2%). Estos cuatro términos mantienen la posición más destacada que vimos en la gráfica anterior (lo que refuerza su posible ubicación en el núcleo de la representación), aunque belleza y emoción-sentimiento intercambian posiciones. El segundo

rango incluye tres términos mencionados en primer lugar entre 16 y 10 veces (4,5% a 2,5% de los estudiantes): libertad, subjetivo y creación. Por debajo de este umbral, once términos se mencionan más de una vez en primer lugar: original, humano, cultura, intención, vida, obra, evasión, pasión, inspiración, imaginación y arte. Finalmente, 52 términos (74,2% del total) fueron mencionados solo una vez en primera posición. Con estos resultados y con los obtenidos en el cuestionario inicial a partir de la pregunta “Define brevemente qué es el arte para ti” (cuyas elaboraciones están más pensadas y son más personales), intentamos esclarecer con la ayuda de los estudiantes algunas ideas.

El término que parece encapsular mejor su concepto de arte es expresión, lo que ratifican las respuestas del cuestionario: “[el arte es] *expresión de sentimientos de forma visible para el resto de las personas*” (C1A19). Pero esa expresión es para la mayoría de nuestros alumnos una expresión de sentimientos, no en vano el tercer término más citado: “*conjunto de elementos y destrezas que utiliza una persona para expresar de un modo u otro sus sentimientos a través de uno o varios sentidos*” (C1A14). “Expresión” estaría relacionada con representación: “*Es cualquier representación que transmita emociones*” (C1A18).

Estos términos, (expresión, representación, emociones y sentimientos) remiten a un *corpus* de imágenes muy consistente que se expresa en los otros términos elegidos y que considera el arte como la expresión, no de ideas abstractas, programas políticos o modelos y valores sociales, ni referencias a otras obras artísticas. La relación del término con este conjunto de ideologemas tan bien trabado, también se manifiesta en los debates en clase de esta Práctica 2. Para los alumnos la cualidad expresiva del arte se refiere fundamentalmente a sentimientos excepcionales, de modo que definen arte según un imaginario romántico como “expresión de lo sublime” que reserva al arte la expresión de lo más íntimo y elevado que puede ofrecer un ser humano (anotado el 05/10/20). Al margen parecen quedar emociones menos exaltadas ligadas a la cotidianeidad o la rutina, los ámbitos de la gente corriente y especialmente de las mujeres (anotado el 19/02/23).

Sin perder de vista las emociones, hay respuestas que consideran el arte como un fenómeno convencional socialmente definido: “*todo aquello que para una persona o un colectivo sea considerado expresión artística y refleje emociones*” (C1A13). Otras muestran concepciones antitéticas como la existencia de una categoría de arte propia de toda la humanidad: “*es cualquier representación que transmita emociones*” (C1A18), o bien, “*es el conjunto de obras realizadas por un ser humano con el objetivo de transmitir o representar algo, una emoción, un sentimiento o un estado*” (C1A20). También hay quienes dan cuenta de una comprensión del

arte no como definido convencionalmente sino individual y subjetivamente: *“creo que el concepto de arte es un poco subjetivo, cada persona puede entender el arte de manera distinta. Para mí el arte es la representación de las necesidades, pensamientos, creencias, sentimientos, ilusiones...”* (C1A1). En cualquier caso, incluso en las definiciones más divergentes permanecen esas ideas de expresión o representación de sentimientos y emociones.

La centralidad de este concepto de expresión de sentimientos “elevados” permite entender buena parte de los términos cercanos y las exclusiones que provoca. Frente al 31,8% de alumnos que inciden en la idea de arte como expresión de sentimientos, son pocos aluden a que el arte también expresa ideas (1,4%), necesidades, creencias, etc. He aquí algunos ejemplos: *“forma de expresión total de los sentimientos, sueños, ideologías, percepciones de la vida...”* (C1A16). *“para mí el arte es la representación de las necesidades, pensamientos, creencias, sentimientos, ilusiones...de las personas y sociedades a lo largo del tiempo”* (C1A1).

También conforma un término cercano al de expresión, comunicación. Así, para una alumna el arte sería *“expresión de algo mediante una forma de comunicación humana”* (C1A3). Pero la tendencia a destacar la expresión de sentimientos es tan fuerte que el objetivo no sería la comunicación en sí, que requeriría un espectador, sino que el proceso de comunicación casi se reduciría al emisor, mensaje y medio *“mediante una forma de comunicación humana”*. La concepción del arte como expresión de sentimientos, más que como comunicación, permite obviar la comprensión del contexto y los códigos y situar la obra de arte como una entidad aislada y al artista como un ser excepcional.

La finalidad expresiva margina también la consideración de la obra de arte como forma o instrumento de interpretación del mundo, una concepción que se acercaría al arte como lenguaje y por tanto como comunicación: *“Una forma diferente de ver y representar las cosas desde la pintura, la arquitectura, la escultura, la música y la danza”* (C1A5). También margina o minoriza otras posibles funciones como el disfrute y enseñanza que cita la alumna C1A17: *“conjunto de obras realizadas por los hombres en las distintas etapas de la historia para expresarse, para el disfrute y enseñanza”*. Aquí se evidencia, otra vez, el papel normativo y reductor de las concepciones académicas y de las representaciones sociales del arte, puesto que los estudiantes de magisterio mantienen el hecho artístico y la asignatura en una especie de silo intelectual estanco, sin ninguna comunicación con su vida o el objetivo general de su formación, la enseñanza. Si bien dos alumnos (0,6%) apuntan el término “educación” en la nube de palabras, ninguno menciona ni en los debates ni en los cuestionarios, obviedades como la función de educar en las verdades de la fe del “arte” religioso o la propuesta educativa de

modelos de virtud del “arte” clásico, por no hablar del “arte” como instrumento de propaganda, es decir como instrumento de educación ideológica.

En cuanto a la concepción de la creación artística como representación de ideas, problemas, etc., descubrimos durante el debate que, si apenas se ha consignado, es porque choca con “belleza”, el cuarto término más citado (y tercero en velocidad de aparición). Así, los cuestionarios iniciales están llenos de alusiones al arte como expresión de la belleza: *“conjunto de recursos elaborados por el ser humano tanto plásticos como sonoros que reflejan los sentimientos y la belleza”* (C1A15) u *“opinión subjetiva de algo atendiendo a criterios como belleza, sentimientos que despierta”* (C1A12). Conversando con los alumnos comprobamos que se da por hecho que arte y belleza son prácticamente una ecuación y que lo primero que debe ofrecer el artista es, junto con su creatividad, su inspiración y su libertad de acción, su pasión (una emoción) y destreza (que aparecerá más adelante entre los campos semánticos) consideradas facultades consustanciales a su persona más que el resultado de un proceso formativo. Ni la evidencia de que todos conocen obras de arte que nada tienen que ver con la belleza, independientemente de cómo esta sea entendida, ni la de que todas las figuras del arte que conocen se han formado en su oficio aprendiendo técnicas y vías para resolver problemas de diferente naturaleza, parecen hacer mella en estas concepciones (anotado el 19/09/23).

Cuando los estudiantes mencionan el término “representación”, además de asociarlo a la expresión, lo vinculan, según aclaran en los debates, a la representación de la realidad. Pero se trata, nuevamente, de una idea más vinculada a una realidad idealizada, bella, más que a una representación no idealizada del mundo (anotado el 19/09/23).

Asimismo, los estudiantes conectan con definiciones muy clásicas y vinculadas a las artes plásticas y a las Bellas Artes, lo cual se evidencia en el uso de términos como color, cromático, visual, cuadro, escultura, simetría, entre otros. Veremos en seguida que estos términos acaban formando un campo semántico que los alumnos han llamado “VISUAL: artes plásticas” que, en principio, marginaliza el vínculo del arte con otros sentidos y refuerza la concepción de Batteux de las Bellas Artes conformadas por la pintura, la escultura y la arquitectura (anotado el 26/02/19).

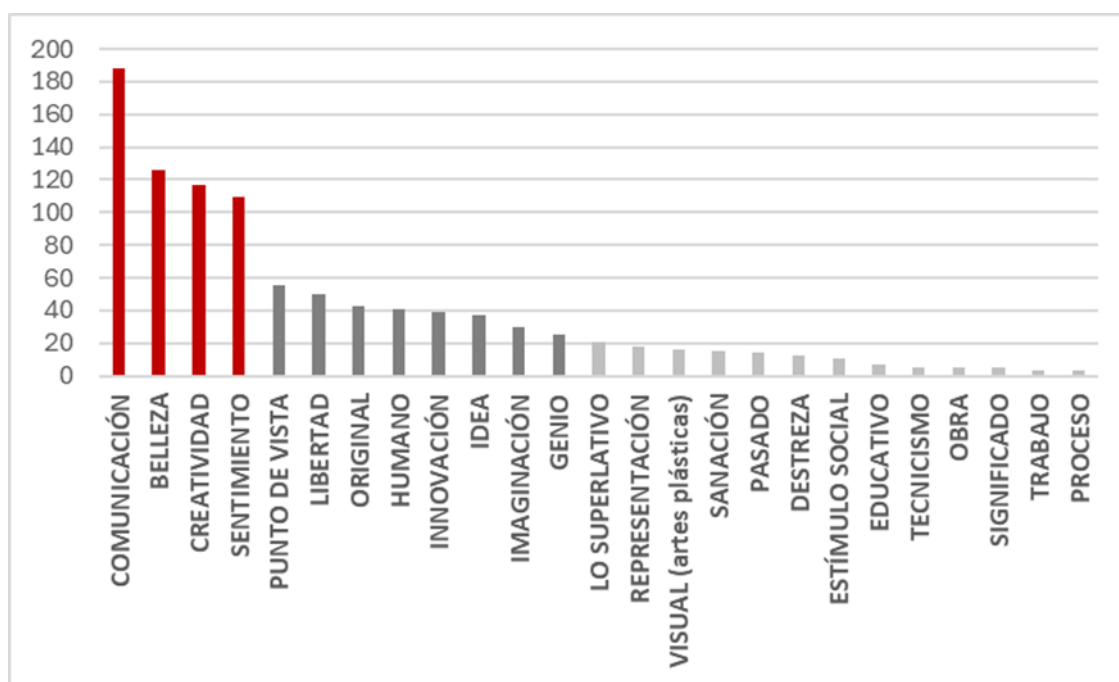
Como ya hemos señalado, el sentido de muchos de estos términos se elucida durante el debate. Así, sabemos que los estudiantes vinculan “vida” a una concepción del arte como propósito vital del artista (04/03/18). Algo muy relacionado también con esa “pasión” ya mencionada y que, en su opinión, caracteriza la personalidad del artista. En relación con el término “evasión” ha sido

empleado en sentido de liberación, vinculado a la función terapéutica o reparadora del arte, pero mientras que unos hablan del efecto liberador del arte sobre el espectador, para otros tiene más que ver con el efecto sobre el artista, en sentido de rapto o liberación de las condiciones del mundo (anotado el 19/09/23).

Para profundizar mejor en nuestra comprensión de la representación de los estudiantes, hemos incluido en nuestro análisis una tercera vía siguiendo el método de refinamiento del análisis categorial. Para ello, hemos pedido a los estudiantes que relacionen los términos que quedaban aislados en ideas en conceptos hiperónimos más generales, que aquí hemos llamado “congregadores”, y que sintetizan y jerarquizan el contenido de 25 campos semánticos:

Figura 27

Concentración de términos seleccionados por los alumnos en campos semánticos



La agrupación de menciones bajo términos más abarcales, según el criterio de los estudiantes, modifica su distribución de manera desigual al sumar sus términos hipónimos y sinónimos. Este procedimiento (que se conforma casi como un mapa conceptual, con la ventaja de que se ciñe a los términos dados con antelación y evita un razonamiento excesivo que puede desvirtuar o transformar las representaciones) ha concentrado y ha mostrado la significación de otros ideogramas y ha permitido integrar muchos de los conceptos de muy baja aparición, dejando fuera del grupo 17 términos (12,6% del total de 134).

Cuando se jerarquizan y ordenan, los valores de algunos campos semánticos, no todos se comportan de la misma manera. Como vemos en el gráfico, las primeras posiciones siguen estando ocupadas por los mismos términos que se ven poco afectados, aunque con algunos matices. El término expresión sigue en primera posición integrado ahora en comunicación y belleza pasa a ocupar el segundo lugar. Este avance se explica porque los alumnos integraron en “belleza”, términos como armonía, pureza, equilibrio, perfección, proporción o simetría que, si bien no suponen un incremento sustancial de frecuencia ni velocidad del concepto, perfilan con claridad el concepto de belleza al que se refieren, basado en la visión idealizada de la belleza grecolatina creada por la academia del XVIII y XIX. En cuanto a “creatividad”, central en toda la práctica, los estudiantes aportan pocos términos distintos.

Más revelador es lo que sucede con los términos de menor frecuencia, cuya agrupación tiende a reforzar tópicos relacionados principalmente con el fenómeno artístico, el proceso creativo y la figura del artista, mientras que el espectador queda prácticamente excluido de este esquema.

Dentro del conjunto de términos menos citados y con menos frecuencia destacan dos, humano y cultura que, juntos, hacen referencia al carácter exclusivamente humano del fenómeno artístico. Por más obvia que pueda parecer, se trata de una puntualización interesante que siempre suscita una fuerte controversia entre quienes defienden que el arte es producto del ser humano y quienes consideran que la naturaleza ejecuta sus propias obras de arte. Durante los debates hemos podido comprobar cierta confusión entre algunos alumnos que equiparan ese “reflejar emociones” con “provocar emociones” y que vinculan toda emoción estética, proceda de donde proceda, con el arte (anotado el 19/02/23). En los cuestionarios, la mayor parte de las definiciones aluden de forma directa a la acción humana como generadora del arte, como *“expresión de algo mediante una forma de comunicación humana”* (C1A3). Algunas refuerzan esta idea al referirse a los elementos contextuales o culturales: *“el arte es la manifestación de una cultura en un tiempo y lugar determinados”* (C1A7). Pero el término “humano” se puede entender, como muestran las discusiones en clase y muchas respuestas del cuestionario inicial, como algo de carácter atemporal que resalta el valor y la naturaleza eterna del arte como expresión consustancial a la especie humana o, también, como expresión de las esencias de la humanidad (anotado el 03/03/18), lo que permite considerar como arte manifestaciones desde la prehistoria hasta la actualidad, extendiendo el concepto más allá de la modernidad y la contemporaneidad (anotado el 05/10/20) Recordemos a la alumna que afirmaba que el arte abarca el *“conjunto de obras realizadas por los hombres en las distintas etapas de la historia”* (C1A 17). En definitiva, este problema no solo afecta al arte, nuestros alumnos naturalizan los

conceptos como meras expresiones o concreciones de la razón y no los entienden ni como instrumentos de conocimiento ni como fenómenos con una vida histórica limitada. No obstante, la afirmación de que *“todo aquello que para una persona o un colectivo sea considerado expresión artística”* (C1A13) abre la puerta a la idea del arte como consenso colectivo frente a la de la obra de arte con un valor *per se*, es decir, a la idea del valor como algo otorgado frente a la idea del valor intrínseco.

El ejercicio de concentración de términos en campos semánticos ha servido para hacer aflorar ideas que, como decíamos más arriba, parecen entrar en cierta contradicción con lo dicho hasta el momento. Nos ha permitido, por ejemplo, identificar la presencia de una la concepción del arte como medio para la movilización social con términos como provocación, reivindicación, rebelión, crítica, etc., que acumulan un total de once menciones (3,1%). También de forma bastante marginal, siete alumnos (1,9%) recuerdan la función educativa del arte.

En cuanto al proceso de creación, si en los análisis previos echábamos de menos menciones a la creación artística como proceso intelectual y generador de ideas, la concentración de términos como pensamiento, conceptual, reflexión o intención bajo el término “idea”, acumula 37 términos distintos o menciones del mismo término propuestas por el 10,3% de los estudiantes, que consideran que el arte no es solo un proceso emocional. Así mismo, aparece destacado el valor de innovación con 39 términos (10,9%).

En sentido contrario, durante los debates apreciamos que los alumnos tienden a hacer un uso informal y simplista del término imaginación, un proceso cognitivo complejo que finalmente, queda asociado a procesos más o menos espontáneos como soñar, ilusión, iluminación o magia que, a su vez, han sido congregados bajo el término inspiración. Todo ello agrupado bajo el término imaginación suma un total de 30 menciones (8,3%) frente a los términos “trabajo” o “esfuerzo”, mencionados por solo tres de los 359 alumnos, y otras tres respuestas que aportan términos relacionados con el carácter procesual de la creación artística con los términos transformación, experiencia y experimentar. Tanto la elección de los términos hiperónimos, “imaginación” en este caso, como su definición a través de los hipónimos que aparecen o que están ausentes ratifican la concepción del arte como una cualidad exclusiva de una minoría y del artista como ser excepcional, más que como prácticas generales que ejercitamos y aplicamos en numerosas circunstancias relacionando experiencias e ideas. Por tanto, la definición del concepto incide en esa mitificación del artista que ya hemos comentado. En esa misma línea, la creatividad y la creación vinculadas a la libertad, presentan al artista como un demiurgo que, más que al trabajo, al esfuerzo o una serie de conocimientos técnicos, se conectan con otro

término elegido, destreza, a la que definen como una habilidad o facultad que habilita o faculta al artista casi como médium y que aunque puede trabajarse es un don natural, casi una gracia, que distingue al artista en una concepción muy cercana a la narrativa mítica que destacan Ernst Kris y Otto Kurz (2007 [1956]) (anotado 04/03/18).

Sin embargo, entre los términos consignados, “artista” destaca como una ausencia conspicua. Suponemos que su casi sinonimia o cercanía al término de arte la hace poco descriptiva y se nos ha repetido que no se puede definir algo por lo definido y por ello, no ha sido seleccionada por los alumnos. Pero el conjunto de los términos elegidos y las discusiones en clase hacen depender el arte del artista, la clave de bóveda implícita en la representación del arte del alumnado. Ya hemos visto que el artista queda caracterizado por términos como creatividad, intención e imaginación —“*lo que se crea desde la inspiración y la imaginación*” (C1A4)—, además de por esa idea de libertad que permite la creación casi *ex novo* y como individuo único. En las conversaciones subrayan la locura o el genio y hay quien cita al Miguel Ángel, al Van Gogh o al Mozart de las películas (anotado el 03/03/18). La elección de los artistas más relevantes que se deriva de la elección de las obras más representativas (Práctica 1) parece ratificar esa concepción del artista como genio torturado y entre los más elegidos tenemos a los tullidos, locos, sordos y destemplados Frida Kahlo, van Gogh, Beethoven, Goya, Miguel Ángel y Picasso... Además, la mayor parte de los estudiantes consideran al artista individual como único responsable de la obra y lo prefiguran como creador absoluto: “*el arte es el conjunto de obras como cuadros, monumentos o esculturas realizadas por un artista que transmiten un estado, sentimiento o emoción*” (C1A8). También muy vinculados al artista estarían los términos que denotan una idea exaltada o sublimada del arte como admirable, impresionante, apoteósico, grandiosidad, majestuosidad o sublime. Esta visión se corresponde, como hemos visto con los tópicos o clichés alusivos a la personalidad del genio denotados por otros grupos de términos distintos, también de exaltación, como vocación, verdad, autenticidad, angustia, dolor, pasión, necesidad (entendida como necesidad vital de crear).

Pero como en toda representación esta acumulación de significados descubre muchas contradicciones (e indefiniciones) encubiertas por la simplificación. El artista es, al mismo tiempo, libre y expresa sus sentimientos, pero crea siguiendo una iluminación o inspiración que, casi por definición, es algo que viene de fuera casi impuesto o al menos no voluntario. Es una persona única pero los sentimientos que expresa son, al mismo tiempo, la condensación de significados profundos e inmarcesibles de toda la humanidad. Su obra se escapa a las constricciones de la naturaleza, pero es naturaleza, etc. En definitiva, sería plausible pensar que

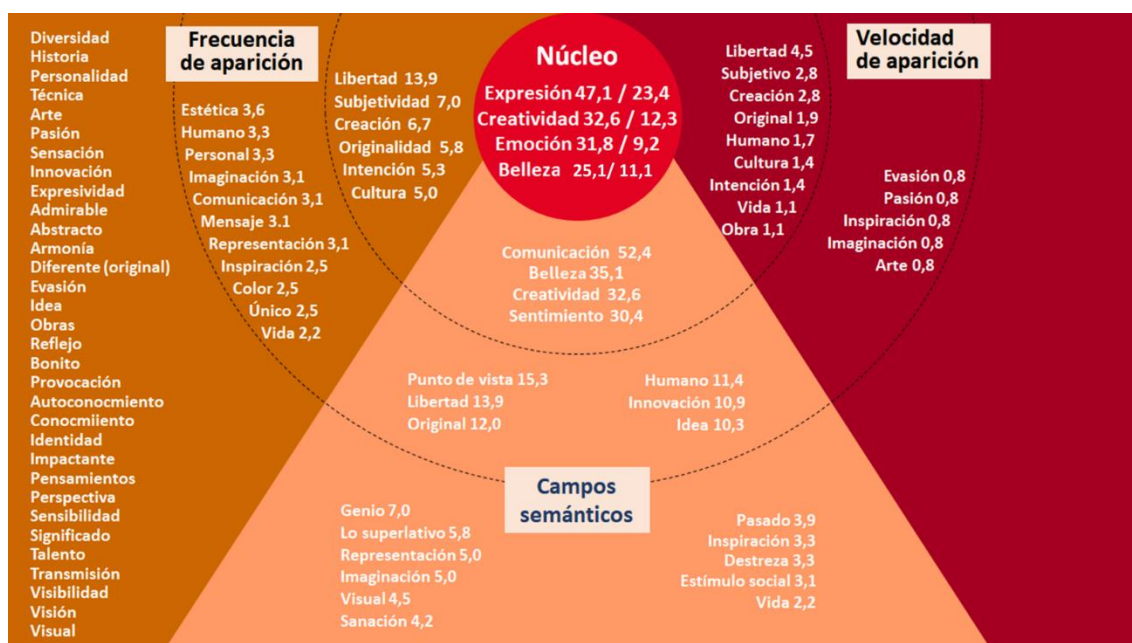
en el proceso de secularización y creación de los campos académicos se produjo una transmisión de sacralidad al artista y al arte que los conciben casi como salutíferos. Pensemos en las Vidas de Vasari, tan vinculadas al género hagiográfico o, ya en la Historia del Arte, la importancia que ha otorgado la historiografía del arte tradicional al género biográfico. Pero, además, ese genio completamente individual parece también muy apropiado a la antropología del neoliberalismo como creador de sí mismo y casi replica a los grandes hombres de las tecnológicas como genios.

Frente al artista, el espectador, que tampoco se menciona, está completamente desdibujado. Es verdad que los estudiantes se ven a sí mismos como espectadores o receptores del arte, pero apenas aluden a dos ideas que comparten con el artista: la subjetividad (casi siempre referida al gusto y casi nunca a la interpretación) y la evasión (anotado el 19/09/23). Por eso no sorprende que frente a la fortaleza de la expresión (la del artista), la comunicación aparezca como algo mucho más marginal. La idea de que el arte es la “expresión de algo mediante una forma de comunicación humana con un fin determinado y un estilo plástico” (C1A3), coloca al espectador como mero observador. No obstante, tenemos algunas definiciones que sí tienen en cuenta al espectador como agente necesario dentro del fenómeno artístico —“*expresión de sentimientos de forma visible para el resto de las personas*” (C1A19)—, pero en ningún caso hay respuestas que sitúen al propio espectador como corresponsable del proceso creador tanto de obras como de significados, lo que deja fuera de la concepción de arte numerosas manifestaciones artísticas, especialmente contemporáneas o, como ya hemos dicho, reduce al espectador a un mero papel de observador pasivo.

En la figura 28 mostramos el núcleo central y las periferias con sus correspondientes jerarquías resultantes de la ordenación de las categorías de los alumnos. Como vemos, el núcleo de la representación está formado por los cuatro conceptos que han presentado los valores más destacados en los tres análisis: expresión, creatividad, emoción y belleza. Este núcleo cumple con la característica sencillez y concreción que señala Abric (2001), poniendo de manifiesto la idea ampliamente consensuada de que el arte es un medio expresivo, acompañada por una red de términos interconectados y ubicados en la periferia que protegen el núcleo central y se refuerzan entre sí.

Figura 28

Núcleo central y periferias de la representación social del alumnado sobre el arte



La abultada diferencia que apreciamos en la consideración de la naturaleza del mensaje, que prima lo emocional frente a lo conceptual, muestra una concepción parcial del arte que, además, es congruente con algunas de las ideas periféricas que indican la prevalencia de una visión romántica, según la cual la creación artística se debería a una suerte de pulsión animada por fenómenos más cercanos a la iluminación, la inspiración, la pasión y la necesidad vital, que al esfuerzo intelectual. Asimismo, bajo esa pulsión latiría, para los alumnos, una libertad intrínseca de figuras geniales capaces de sublimar, sobre todo y, ante todo, la belleza. La significativa presencia del término libertad cerca del núcleo con valores elevados en dos de los análisis pone de manifiesto la desconexión que los estudiantes establecen entre el arte y los factores contextuales en los que esta se concibe, crea, emplea y valora. Esto coincide con el sesgo de descontextualización y deshistorización que vimos en el marco teórico en relación con la enseñanza de la Historia del Arte en la escuela, que tiende a mostrar la obra como un fenómeno aislado, como entidad “autónoma y pensada como creación” (Seiz, 2005, p. 175), lo que supone un problema para la identificación de las relaciones de reciprocidad entre lo artístico y lo social. Además, la centralidad de la expresividad emocional y de los valores formales, plantea a los estudiantes dificultades para conectar las obras con su contexto, como si se tratase de objetos aislados con vida propia.

Otro problema importante es la resistencia para diferenciar entre lo que genera la naturaleza por efecto del clima y de los fenómenos geológicos o a través del crecimiento de la vegetación

y de la actividad animal y la creación de origen humano. Si bien no se trata de una concepción mayoritaria, genera la suficiente confusión como para que consideremos la necesidad de prestarle atención, entre otras cosas porque al desvincular el arte de la mano humana, se le priva de sus rasgos más subversivos y más políticos en el más amplio sentido del término.

Del análisis de estas tres perspectivas podemos concluir que la representación del arte es producto de dos factores fundamentales. Uno vinculado al discurso tradicional de la Historia del Arte a la que se alude a través de términos que aluden a diferentes modalidades creativas y sus características (escultura, pintura, color, etc.), a tecnicismos (estilo, movimiento, perspectiva, clásico, cromatismo, etc.) y términos relacionados con la historia (historia, antigüedad, huella, proyección, etc.) y representada por conceptos como belleza, original, destreza o representación, así como por algunos de los rasgos que ya comentamos al presentar los resultados de la Práctica 1. Queremos destacar el hecho de que algunas de estas ideas tienen su origen en discursos que estudiosos como Winckelmann o Batteux empiezan a elaborar a finales del siglo XVIII y que se mantienen vigentes hasta el punto de considerar el vasto campo de creación artística bajo el dominio de tres formas de creación concretas, así como a asumir la universalidad de unos cánones de belleza que se circunscriben a un espacio y tiempo determinados. El otro factor parece estar vinculado a visiones románticas y discursos tendentes a la mitificación que han sido divulgados tanto dentro del ámbito escolar como fuera a través de producciones y eventos culturales, y en cuya construcción también ha participado la propia disciplina, así como en el ámbito del consumo. Junto a estas perspectivas afloran otras nociones más dinámicas que, a pesar de su marginalidad, constatan cierta diversidad de representaciones o representaciones de mayor complejidad y que fueron muy útiles para el desarrollo de la parte didáctica de la Práctica 2 y para identificar aquellos aspectos que debían ser reforzados en la nueva programación.

Las conclusiones extraídas de este diagnóstico nos acercan a unas representaciones que consideramos posible confrontar desde la propia asignatura cuestionando tanto la idea arte como la de qué es y cómo se debe impartir la Historia del Arte. Lógicamente, para ello necesitamos integrar una perspectiva de la materia más actualizada y acorde con los debates vigentes a propósito de la disciplina y de su enseñanza, así como con la finalidad de contribuir a la formación cívica. Así mismo, deberá contribuir a poner en cuestión muchas de las ideas nucleares y periféricas de sus representaciones sobre el arte y a desarrollar el germen de otras más acordes con nuestra realidad.

PARTE XII: HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA CRÍTICO

En esta parte revisamos los cuatro ciclos de investigación-acción que abarca esta tesis siguiendo la secuencia habitual de este tipo de estudios: diagnóstico (más afinado y específico de cada comienzo de ciclo), seguido del diseño, descripción y análisis de la implementación y la evaluación correspondiente. El propósito es mostrar la transformación gradual que ha modelado la programación de la asignatura Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte, dirigida a estudiantes de Magisterio en Educación Primaria. Cambio que nace de la convicción de que era posible mejorar una propuesta curricular que, en la práctica, resultaba poco útil o insuficiente para esta formación. La asignatura que impartimos poco tiene que ver con la que la que empezamos dando hace nueve años y con las expectativas iniciales de nuestro alumnado.

Entre otras cosas, revisamos el cumplimiento de la programación atendiendo a su contribución al desarrollo de objetivos y competencias. En ese sentido, reconocemos que nuestro seguimiento de la programación es parcial ya que no la entendemos como un listado cerrado de contenidos. Por el contrario, priorizamos objetivos formativos superiores para maestros, como el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión del mundo en el que viven.

XII.1. Ciclo 1: Punto de partida

XII.1.1. Ideas y formación previa de la docente y primera exposición a la docencia

Mi incorporación al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, actualmente Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, como profesora asociada para cubrir, entre otras, docencia vinculada a la Didáctica de la Historia del Arte. En aquel momento contaba con mi licenciatura en Historia del Arte, con varios años de experiencia profesional en el campo de la creación artística y con una escasa experiencia en la enseñanza de Historia del Arte en secundaria y como preparadora de oposiciones para profesorado de secundaria. Además, contaba con una experiencia de enseñanza poco convencional y discontinua, que incluía talleres de cerámica para niños y adultos en mi propio taller de forma intermitente entre los años 1999 y 2006, la tutoría de prácticas de formación profesional en el curso 1998/1999 en el Grado Superior de Modelismo y Matricería Cerámica de la Escuela de Arte Francisco Alcántara o mi paso como profesora interina de ciencias sociales por un instituto de educación secundaria el curso 2014/2015 en que impartí clases de Ciencias Sociales en segundo de secundaria y de Economía en primero de Bachillerato.

A esto, hay que añadir mi bagaje formativo, personal y profesional. Durante los cinco años que pasé en la Escuela de Cerámica de la Moncloa, estudié con reconocidos ceramistas y escultores como Alfonso D'Ors, Joan Manuel Llacer o Aurora Cañero, cuyos trabajos y enseñanzas me acercaron a diferentes formas de afrontar la creación (desde el conocimiento y experimentación con materiales y técnicas o la contemplación de las cualidades físicas y sensoriales de lo que nos rodea, hasta el juego intelectual para relacionar, mostrar, ocultar o redefinir ideas). Provengo, por tanto, de uno de esos campos de creación tradicionalmente considerado entre las artes menores o artesanías que este entorno formativo cuestionada radicalmente. Otras experiencias formativas que definieron mi forma de entender la creación artística fue la participación durante el verano de 1993 en el Seminario de Sargadelos que, desde 1972 y bajo la dirección de Isaac Díaz y Andrés Varela, realiza un esfuerzo de modernización de la cerámica en España. También tuve oportunidad de trabajar con Arcadio Blasco, un ceramista que destaca por su concepción de la creación como forma de activismo social y su compromiso con lo público y el tratamiento de los espacios comunes.

Por otro lado, mi trayectoria profesional de 18 años como ceramista con taller propio, me permitió un estrecho contacto con diversos círculos artísticos nacionales e internacionales. Expuse durante tres años en CERCO, uno de los encuentros internacionales de ceramistas contemporáneos más relevantes de nuestro país que acoge prácticas, seminarios y conferencias, lo que me acercó a formas de entender la cerámica y la creación artística nuevas: lo performativo, la experimentación con materiales cerámicos llevados al límite, la reflexión sobre el entorno social, la denuncia sobre diversas problemáticas, etc., irrumpieron en mi mundo más o menos ensoñado y convencional. Buena muestra de esto son los premios anuales otorgados por la organización (Solange Simas en 2004, Miguel Ángel Gil en 2013 o Camilla Gurgone en 2019, por poner algún ejemplo) en base a criterios muy alejados de las convenciones tradicionales y en los que la excelencia técnica se ponía al servicio de intereses e ideas muy alejados de cuestiones como la belleza (o de mi idea de belleza), la funcionalidad de la alfarería, el valor ornamental, etc. Las exposiciones y seminarios que acompañan a cada encuentro me mostraron formas de entender la creación cerámica tan alejadas de la nuestra como la japonesa, para la que el azar o el defecto son parte intrínseca del proceso creativo que es, en sí mismo, tan valorado como la obra final. Así mismo, en mis años dedicados a la cerámica he intercambiado experiencias y colaborado, además de con otros ceramistas, con profesionales dedicados a la joyería, el trabajo de la seda o el grabado, familiarizándome con procesos, técnicas, materiales, útiles, etc., diferentes a los que solemos emplear los ceramistas.

Diferente naturaleza, pero igualmente decisiva para la conformación de mis ideas acerca del arte, ha sido la colaboración con instituciones como las Edades del Hombre, cuyo propósito fundamental es la difusión del patrimonio eclesiástico de Castilla y León, o con equipos arqueológicos como el liderado por Luis Berrocal, bajo cuya supervisión trabajé en el estudio y reconstrucción de terracotas romanas, clasificación y dibujo de materiales arqueológicos, así como en los trabajos de campo durante dos campañas de excavación.

A la formación y experiencia como ceramista se sumaban mis estudios universitarios en Historia del Arte donde tuve ocasión de asistir a las clases de historiadores del arte de referencia como Juan Antonio Ramírez, Carlos Reyero, Felipe Pereda, Jesusa Vega o Jesús Carrillo. Sin duda, mi contacto como alumna y lectora de Juan Antonio Ramírez ha sido una de las experiencias más determinantes en mi forma de entender la Historia del Arte. No obstante, a pesar del impacto que me provocaron sus clases en su momento, he necesitado tiempo para asimilar muchas de sus ideas sobre los conceptos y límites de la Historia del Arte, la necesidad de reconsiderar los viejos postulados de la disciplina, su acogida sin complejos de nuevos métodos y temas y su convicción de que la historia del arte debía ejercerse desde el compromiso político. En un plano más personal, mi estrecho contacto ya fuera de la universidad con Jesusa Vega y, especialmente, con Jesús Carrillo también me ha ayudado a construir una concepción del quehacer del historiador del arte diferente a la del estudioso centrado en la forma artística y abierto al estudio del entramado social y cultural en que se inscribe la creación y exhibición de la obra de arte.

Mi amistad con Jesús Carrillo me lleva a mirar de forma diferente un fenómeno artístico que llevaba muchos años presente en mi entorno más íntimo y que no había sabido ubicar en mi conceptualización o representación del arte. Desde el año 1995, mantenía una relación muy cercana con varios integrantes de la Fiambrera Obrera (mi propio marido formaba parte del grupo), un colectivo de activistas políticos que hicieron del arte uno de sus principales instrumentos de acción y que ha colaborado con instituciones como el Reina Sofía, MACBA, la Casa Encendida o proyectos como la Conferencia Klartext en Berlín o el Seminario Internacional “Games, Refugees and Democracy” de la UNESCO. Una de las características más destacables del quehacer de este colectivo es la búsqueda de espacios no convencionales para exponer y difundir sus propuestas y su disposición para trabajar desde los movimientos sociales. Es por ello por lo que sus intervenciones desbordan los límites de las prácticas y comportamientos artísticos tradicionales, lo que obliga a interpretar la creación artística desde perspectivas completamente diferentes a las que yo había conocido a través de mis estudios de Historia del

Arte. Me hizo falta que Paloma Blanco, Jesús Carrillo, Jordi Claramonte y Marcelo Expósito (2001) publicasen sus *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* y todavía unos años de maduración antes de que yo empezase a pensar seriamente en mis “modos de enseñar”.

Dos circunstancias han marcado de manera determinante la orientación de mi formación didáctica en los últimos años: la participación en diversos proyectos de innovación docente y mi acercamiento a Fedicaria. Bajo la dirección de Aurora Rivièrre, un grupo de antiguos estudiantes del Máster de Formación del Profesorado y docentes de diversas ramas sociales hemos trabajado desde el 2018, a partir de la lectura y debate de trabajos como los de Koselleck y Skinner vinculados al estudio histórico de los conceptos, así como de otros pensadores del giro lingüístico. Sus reflexiones sobre los usos del lenguaje nos han llevado a desarrollar presupuestos didácticos, metodologías y materiales para la enseñanza del pasado. De esta manera, he ido incorporando una nueva perspectiva sobre el currículo y me he acercado a metodologías de enseñanza centradas en la problematización de los contenidos. En este sentido, la visión crítica de la didáctica desarrollada por los miembros de Fedicaria ha reforzado el ejercicio de cuestionamiento, revisión y reformulación didáctica en el que desde entonces me encuentro inmersa.

A lo largo de los nueve años de trabajo esas motivaciones y objetivos cambian, se van matizando, puliendo y enriqueciendo. El objetivo general sería una mejora y actualización de un campo todavía poco trabajado en España: la Didáctica de la Historia del Arte. La consecución de este deseo convertido en objetivo implica la realización de otras acciones, pero una de ellas se revela con el tiempo prioritaria: deconstruir los conceptos y representaciones que arrastra nuestro alumnado de grado sobre la Historia del Arte y el arte. No se trata de alcanzar una meta predeterminada, sino de valorar las posibilidades de intervención que se presentan en ese recorrido y que afectan a diversos elementos del currículo (objetivos, criterios metodológicos, diseño de tareas, etc.).

Mi llegada a la universidad como profesora asociada se caracterizó por una mezcla de confianza en mi capacidad para transmitir mis conocimientos sobre historia del arte y una profunda inseguridad respecto a la metodología para hacerlo, los conocimientos que debían transmitirse a través de la programación que me había sido facilitada, la planificación, el diseño y la utilización de instrumentos de evaluación e, incluso, en la definición de mis funciones tanto dentro como fuera del aula. En aquel momento, no encontré en la facultad nada parecido a un programa de formación e inserción a la práctica de la docencia universitaria ni a un sistema de mentorías que facilitase la adaptación a este nuevo entorno laboral. En este caso, debía resolver mi llegada, un

tanto intempestiva, de forma resolutiva para cubrir lo encomendado por un departamento con recursos humanos limitados. Enfrenté algunas de estas dificultades con el apoyo de compañeros del departamento que me brindaron su ayuda, pero que no eran especialistas ni en Historia del Arte ni en su didáctica. Este relato no es singular: muchas de mis inseguridades coincidían con las que describen los estudios sobre los problemas de inserción profesional de los docentes universitarios. Fernández (2016) y Solís et al. (2016b), por ejemplo, identifican, entre las preocupaciones más habituales de los profesores universitarios noveles, la toma de decisiones curriculares y didácticas para la planificación de la enseñanza y la evaluación, el diseño de actividades, la relación con el alumnado y su motivación y, en particular, el empleo de estrategias para captar su atención y fomentar su implicación, el manejo del clima del aula y la acción tutorial o la evaluación. Por último, cabe hacer una breve mención a las implicaciones que tienen sobre el profesorado asociado (y para los departamentos que dependen de esta figura) unas condiciones laborales que distancian esta figura de lo que comúnmente entendemos por profesorado universitario, que implica no pocas incongruencias en su quehacer y que complican su actividad investigadora. Sirva de ejemplo la exigencia de cubrir horarios de mañana y tarde a personal contratado a jornada parcial. Esta práctica contradice la premisa de compatibilizar la docencia universitaria con una actividad profesional externa, que en teoría justifica su contratación y aporta valor al desempeño académico. Estas incoherencias estructurales complican no solo la planificación y el compromiso del profesorado asociado, sino también el desarrollo de una carrera investigadora en condiciones adecuadas, afectando la calidad del trabajo académico y la estabilidad de los departamentos.

XII.1.2. Diagnóstico y planteamiento inicial

En mi primer año, se me asignó la docencia de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte, cuya guía docente mostramos a continuación:

Tabla 11

Extracto de la Guía Docente de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte

COMPETENCIAS	
Generales	
CG8. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para el área de Ciencias Sociales.	
Transversales	
CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual.	

CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

CT6. Valorar la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.

CT10. Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.

CT11. Adquirir un sentido ético de la profesión.

Específicas

CM8.3.1 Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales (Historia del Arte)

CM8.3.2 Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales (Historia del Arte)

CM8.3.3 Integrar el estudio histórico-artístico desde una orientación instructiva y cultural.

CM8.4.4 Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes en Historia del Arte.

BREVE DESCRIPTOR

Fundamentos teóricos y didácticos para la enseñanza de la Historia del Arte. Análisis y comprensión de la obra artística. La Historia del Arte en el currículo de Educación Primaria. Recursos metodológicos y materiales didácticos.

OBJETIVOS

OB1 Conocer los aspectos teóricos y metodológicos fundamentales de la Historia del Arte e interpretar la obra artística como una unidad que comprende aspectos materiales, técnicos, formales y de significado.

OB2 Entender el concepto evolutivo de estilo y comprender el hecho artístico como fenómeno histórico y cultural.

OB3 Comprender y valorar la Historia del Arte como fuente de conocimiento y recurso para la enseñanza de otras disciplinas.

OB4 Analizar los objetivos y contenidos de la Historia del Arte en Educación Primaria.

OB5 Conocer y aplicar diferentes recursos para la didáctica de la Historia del Arte en esta etapa.

OB6 Analizar y elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la Historia del Arte en Educación Primaria.

OB7 Fomentar actitudes de interés y respeto hacia el patrimonio histórico-artístico.

CONTENIDOS

1. La Historia del Arte como Ciencia Social. Sus aportaciones y su valor educativo.

2. La Historia del Arte en el currículo de Educación Primaria.

3. Análisis y comentario de la obra artística.

4. La evolución de las formas artísticas: los estilos.

5. Metodología y recursos para la enseñanza de la Historia del Arte.

6. Diseño de actividades y propuestas educativas.

EVALUACIÓN

Se tendrán en cuenta la asistencia y la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de aula. Se realizarán trabajos tanto individuales como en equipo y habrá que superar una prueba final en la que se valorarán los conocimientos adquiridos. Cada profesor concretará los porcentajes exactos con su grupo de estudiantes.

Nota. Datos extraídos de la página web de la facultad de Educación de la UCM.

Como se aprecia, las competencias, objetivos y contenidos se pueden organizar en tres bloques. El primero dedicado a la Historia del Arte con tres de los seis temas (1. La Historia del Arte como Ciencia Social; 2. Análisis y comentario de la obra artística; 3. La evolución de las formas artísticas: los estilos); una competencia específica (CM8.3.1 Comprender los principios básicos de la Historia del Arte) y dos objetivos (OB1 Conocer los aspectos teóricos y metodológicos fundamentales de la Historia del Arte e interpretar la obra artística como una unidad que comprende aspectos materiales, técnicos, formales y de significado; OB2 Entender el concepto evolutivo de estilo y comprender el hecho artístico como fenómeno histórico y cultural). Todo ello me resultaba familiar y me pareció una versión muy condensada de la asignatura de Historia del Arte que había cursado en C.O.U., en tanto que se trataba de ofrecer una panorámica superficial sobre la disciplina y sus fundamentos, incluyendo una aproximación elemental a la pintura, la escultura, la arquitectura y a la sucesión de los tradicionales estilos artísticos.

Figura 29

Índice del manual de Azcárate, Pérez y Ramírez con el que cursé Historia del Arte en C.O.U.

PRIMERA PARTE	SEGUNDA PARTE	TERCERA PARTE
1. Teoría y función del arte 7	8. El Renacimiento italiano y su difusión por Europa 347	15. La arquitectura del siglo XIX y sus relaciones con la revolución industrial 663
1.1. Teoría y función del arte 8	8.1. Arquitectura del Renacimiento y Manierismo en Italia. La arquitectura europea renacentista 349	15.1. El "nuevo urbano" de la arquitectura en el siglo XIX 665
Comentario de textos 19	8.2. Escultura del Renacimiento en Italia. El Renacimiento en la escultura europea 350	15.2. El historicismo y la arquitectura industrial 677
2. Aportaciones artísticas de las civilizaciones mediterráneas antiguas 23	8.3. Pintura del "Quattrocento" en Italia 374	15.3. El modernismo en la arquitectura y en las artes aplicadas 690
2.1. Arte prehistórico 24	8.4. La pintura del "Cinquecento". El Manierismo en Italia 385	Comentario de textos 706
2.2. Arte egipcio 29	8.5. Pintura renacentista y manierista en Europa. Las artes industriales del Renacimiento. La música renacentista 398	16. Evolución de las artes figurativas hasta el impresionismo 709
2.3. Arte del Asia Occidental 36	Comentario de textos 413	16.1. Clasicismo y romanticismo en la pintura 711
2.4. El arte hispano del primer milenio a. de C. 46	9. El Renacimiento español en los dos primeros tercios del siglo XVI 415	16.2. El realismo pictórico y la fotografía 727
Comentario de textos 57	9.1. Arquitectura renacentista española: Plateresco y Plateresco 417	16.3. La escultura hasta finales del siglo XIX 741
3. El arte clásico: Grecia y Roma 63	9.2. Escultura del Renacimiento en España hasta 1560 425	Comentario de textos 755
3.1. El arte griego y sus precedentes 64	9.3. Pintura renacentista española hasta 1560. Las artes industriales del Renacimiento en España 435	17. Evolución de las artes figurativas del impresionismo a la primera guerra mundial. La aportación española 757
3.2. El arte romano 90	Comentario de textos 448	17.1. El impresionismo y el postimpresionismo 759
4. El arte prerrománico y la unidad de Europa: evolución estilística hasta el siglo X. La peculiaridad española 95	10. Formas artísticas españolas en el último tercio del siglo XVI. La música española del Renacimiento 451	17.2. El futurismo, el cubismo y el futurismo como "modos" de las vanguardias históricas 773
4.1. Arte paleocristiano 96	10.1. Arquitectura y escultura españolas de 1560 a 1600. La proyección de la arquitectura española en América 453	17.3. Popularización de la imagen fotográfica. Dos nuevos lenguajes artísticos: El arte y la historia 803
4.2. Arte del periodo de las invasiones germánicas 103	10.2. Pintura española del último tercio del siglo XVI. El Greco. La música renacentista en España 463	18. Evolución de las artes figurativas desde la primera guerra mundial hasta nuestros días, con especial atención a los artistas españoles 807
4.3. Segunda fase del arte prerrománico europeo 111	Comentario de textos 475	18.1. El expresionismo y el constructivismo 809
4.4. El prerrománico español posterior a la invasión islámica 137	11. Principales escuelas del barroco europeo 479	18.2. La corriente "fantástica": Pintura metafísica, dadaísmo y surrealismo 823
5. Aportaciones del arte bizantino. El arte islámico en España 143	11.1. Arquitectura barroca en Italia. Arquitectura barroca en Europa: Francia, Alemania y Austria 481	18.3. Las tendencias artísticas desde 1945 838
5.1. El arte bizantino 144	11.2. Escultura barroca en Italia y resto de Europa. Las artes industriales del barroco europeo 493	18.4. Crecimiento y desarrollo de la cultura visual de masas 850
5.2. El arte islámico hasta la segunda mitad del siglo XI 169	11.3. La pintura barroca en Italia y Francia 502	Comentario de textos 869
5.3. El arte islámico desde fines del siglo XI al siglo XVI 181	11.4. Pintura del siglo XVII en Flandes y Holanda 516	19. La arquitectura del siglo XX. Los problemas y el desarrollo del urbanismo contemporáneo. La conservación del patrimonio artístico 873
Comentario de textos 181	Comentario de textos 536	19.1. El movimiento moderno en arquitectura y urbanismo hasta la segunda guerra mundial 875
6. El románico: evolución estilística, con especial atención a las escuelas españolas y su relación con las circunstancias históricas 187	12. El barroco español. Arquitectura y escultura 541	19.2. Las vanguardias arquitectónicas y urbanísticas desde 1945 889
6.1. Arquitectura y escultura románicas europeas 188	12.1. Arquitectura barroca en España. Arquitectura barroca en América 543	19.3. El "centro histórico" y la conservación del patrimonio artístico y monumental 903
6.2. Arquitectura románica española 201	12.2. Escultura barroca española. La imaginaria realista 556	Comentario de textos 913
6.3. Escultura románica española 214	Comentario de textos 570	20. La música en los siglos XIX y XX 917
6.4. Pintura románica. Artes aplicadas. Música 226	13. El barroco español. Pintura 575	20.1. La música durante el siglo XIX 919
Comentario de textos 237	13.1. Pintura española en la primera mitad del siglo XVII: el realismo. Madrid, Valencia y Sevilla. Velázquez 577	20.2. La música durante el siglo XIX. El jazz y la música de consumo 932
7. El gótico. Evolución estilística con especial atención a las escuelas españolas y su relación con las circunstancias históricas. El mudéjar. La música medieval 243	13.2. Pintura española en la segunda mitad del siglo XVII: el pleno barroco. Madrid y Sevilla. La pintura barroca en Hispanoamérica 589	Comentario de textos 946
7.1. Arquitectura y escultura góticas europeas 244	Comentario de textos 602	21. El cine, arte y documento de nuestro tiempo 949
7.2. Arquitectura gótica española 260	14. Del barroco al neoclasicismo. Goya. La música en los siglos XVII y XVIII 605	21.1. Nacimiento y esplendor del cine mudo 951
7.3. Arquitectura mudéjar 274	14.1. El neoclasicismo. Arquitectura y decoración en Europa en el siglo XVIII. El neoclasicismo: Escultura y pintura del siglo XVIII: Italia, Francia e Inglaterra. Las artes industriales 607	21.2. Lenguaje y estructura del cine 963
7.4. Escultura gótica española 286	14.2. Pintura española del siglo XVIII. Goya. Las artes industriales españolas 628	21.3. El cine sonoro 969
7.5. Pintura gótica anterior al siglo XV 294	14.3. La música en Europa en los siglos XVII y XVIII 642	Comentario de textos 987
7.6. Pintura gótica del siglo XV. Artes aplicadas. Música 318	Comentario de textos 655	Vocabulario de términos usuales en el Arte Contemporáneo 989
Comentario de textos 339		

El segundo bloque me resultó algo desconcertante: dedica una competencia, un objetivo y un tema al conocimiento, análisis y revisión del currículo escolar de la Historia del Arte. Algo con poca sustancia si tenemos en consideración el escaso espacio dedicado a la materia en los

sucesivos currículos escolares de Educación Primaria de los que tenía conocimiento. Sin embargo, asumí que esto formaba parte ineludible de la didáctica y me propuse pensar en la manera de abordar el asunto.

El tercer bloque estaría dedicado a lo que si me parecían aspectos didácticos mucho más claros. Estaba formado por dos temas (5. Metodología y recursos para la enseñanza de la Historia del Arte; 6. Diseño de actividades y propuestas educativas), dos competencias específicas (CM8.3.3 Integrar el estudio histórico-artístico desde una orientación instructiva y cultural; CM8.4.4 Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes en Historia del Arte) y varios objetivos destinados al conocimiento, análisis, elaboración y aplicación de recursos o materiales didácticos, así como a OB7 Fomentar actitudes de interés y respeto hacia el patrimonio histórico-artístico. La competencia CM8.4.4 pide desarrollar habilidades relacionadas con la Historia del Arte en base al currículo escolar, pero, al mismo tiempo, tenemos un objetivo que propone OB3 Comprender y valorar la Historia del Arte como fuente de conocimiento y recurso para la enseñanza de otras disciplinas. Si bien esto podría responder a la necesidad de sacar partido a una disciplina (la Historia del Arte) que apenas está presente en el currículo, la verdad es que el objetivo me resultó extraño.

En todo caso, este componente didáctico que debía tener la asignatura, en mi mente conformaba un heterogéneo conjunto de conceptos, temas, reflexiones o propuestas, sobre los que me resultaba difícil pensar críticamente dados mis limitados conocimientos en didáctica y el escaso tiempo disponible para reflexionar sobre la contribución de esta materia a la formación de futuros maestros de Educación Primaria. No encontré mejor camino para superar mis inseguridades iniciales que refugiarme en una concepción de la asignatura muy apegada a lo que para mí era más sencillo. Y eso fue lo que hice.

Mi cometido era impartir la asignatura en el grupo bilingüe del Grado de Maestro en Educación Primaria que contaba con veintitrés estudiantes. Los grupos bilingües, por lo general, tienen la ventaja de ser menos numerosos y de contar con estudiantes que, presumiblemente, llegan a la facultad con un buen nivel académico, pues provienen de entornos socioeconómicos altos y se les exige un nivel B2 de inglés para ingresar al programa. Sin embargo, me encontré con un grupo muy heterogéneo que contaba con dos estudiantes con destacadas capacidades de análisis y reflexión, y tres (especialmente uno) que, pese a su compromiso con la asignatura, presentaban dificultades significativas para reflexionar críticamente y comunicar sus ideas con claridad.

En cuanto a los alumnos, veinte respondieron el cuestionario inicial. Dos (1%) afirmaron haber

cursado la asignatura de Historia del Arte en Bachillerato y uno (0,5%) mencionó que, aunque no estudió la asignatura, sí había adquirido algunos conocimientos histórico-artísticos a través de las asignaturas de Historia de secundaria. El resto aseguró que nunca había estudiado Historia del Arte.

Las respuestas atinentes a la concepción del arte e Historia del Arte fueron prácticamente las mismas que ya hemos analizado en el diagnóstico, y desplegaban una idea de los contenidos de una clase de Historia del Arte convencional con un programa basado en la tradicional revisión de la sucesión de estilos artísticos occidentales. Pero en aquel momento, quizá porque yo también compartía en gran medida sus representaciones, apenas detecté la exagerada vinculación del arte con la expresión de sentimientos, obviando mi propia experiencia en relación con el arte y el estímulo de otras percepciones o propósitos. Lo mismo sucedió con la belleza, pasándome desapercibido mi conocimiento de otras categorías e intereses estéticos. Esta tendencia a considerar la obra de arte como entidad aislada y con valor y significado en sí misma conduce a una descontextualización o deshistorización que dificulta la comprensión de las relaciones de reciprocidad entre lo artístico y lo social (vid [Sesgos de la enseñanza de la historia del arte](#)). En este sentido, no pensé en ninguna alternativa a la clásica y breve contextualización que suele preceder al comentario de obras de arte que a continuación suele centrarse en los aspectos formales. También observé una inclinación a atribuir al artista la responsabilidad exclusiva del proceso creativo, sin tener en consideración los diferentes papeles que han jugado a lo largo de la historia las personas que encargan, financian, seleccionan, emiten juicios o asisten como espectadores a diferentes eventos artísticos. Y aunque yo conocía otras formas de entender el proceso de creación y la intervención de otros agentes, también naturalicé esta percepción como forma de abordar la enseñanza de la historia del arte sin cuestionármela siquiera. Lo que sí me sorprendió fue el convencimiento de algunos estudiantes de que la naturaleza podía considerarse generadora de arte ignorando el carácter exclusivamente humano de este fenómeno y dediqué tiempo a tratar de resolver este equívoco que habla, entre otras cosas de la identificación entre arte y belleza.

En las respuestas sobre sus expectativas, los estudiantes comentan cuestiones relacionadas con el método y con los contenidos. Respecto al método, los estudiantes anticipaban un curso memorístico y tedioso, al tiempo que confían en la posibilidad de que la asignatura pueda orientarse de forma diferente. El 85% manifestaron su deseo de que la clase fuese eminentemente práctica y aplicada. Algunos alumnos lo expresan de forma algo simple: “*con poca teoría, no pesada y muchas actividades*” (C1A12); “*de manera muy visual y aprender de manera amena y divertida*” (C1A9). Pero otros mencionan aspectos particularmente

interesantes como la investigación —“*de manera activa: investigando y haciéndonos partícipes de la Historia del Arte*” (C1A10)—, la vivencia o participación en el fenómeno artístico —“*viendo imágenes y vídeos, leyendo, visitando museos. El arte desde mi punto de vista hay que entenderlo y vivirlo y no memorizarlo*” (C1A16)—, el aprendizaje entre iguales —“*aprender de los compañeros me parece muy enriquecedor, por lo que las exposiciones grupales me atraen*” (C1A17)— o el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis contextualizado del arte: “*con una metodología activa que invite al pensamiento crítico y al análisis contextualizado del arte*” (C1A19). Toda esta información reforzó mi idea, de momento más intuitiva que fundamentada, de que en el diseño de la asignatura debía incluir oportunidades para que los estudiantes interviniesen como exposiciones abiertas al debate guiado, trabajo en equipo, investigación, y visitas a exposiciones y espacios patrimoniales.

En cuanto a los contenidos, las respuestas revelan algo de confusión respecto a asignatura cuyo nombre incluye la palabra “arte”, en la que para algunos cabría hablar de formación artística o de la interpretación de los dibujos infantiles, mientras que para otros debía ofrecer un barniz cultural general que podría trabajarse a partir de anécdotas.

En ese momento, consideré que las expectativas relacionadas con el método y los contenidos podían encajar bien en el programa de la asignatura y con mi idea de plantear las clases teóricas de forma participativa fomentando el debate mediante preguntas. Una vez tomadas las decisiones fundamentales sobre la organización del contenido de la asignatura (organizado en una primera parte de contenido histórico-artístico y en una segunda parte de carácter didáctico) y el procedimiento de trabajo, solo me preocupaba pensar en la manera de garantizar el logro o desarrollo de los objetivos y competencias, dando por sentado que la respuesta a las expectativas de los estudiantes debía llegar a través de la implementación de dinámicas de aula más o menos creativas y por ello, presumiblemente innovadoras.

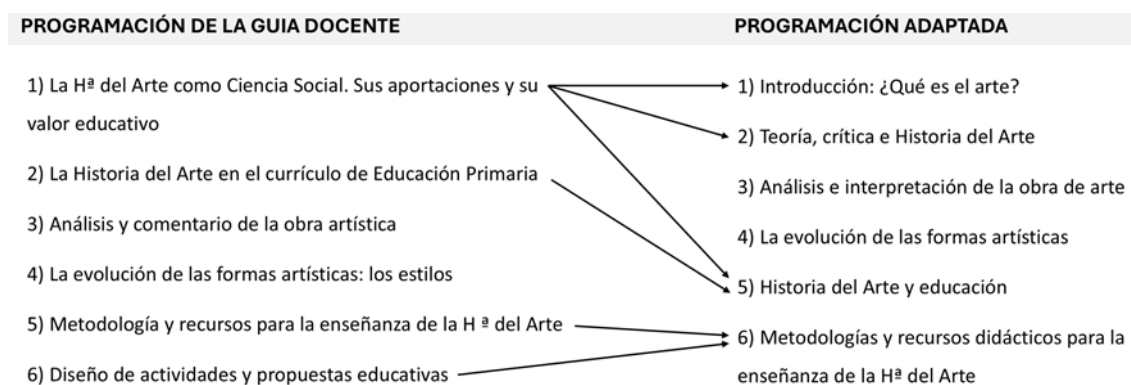
La falta de tiempo y experiencia fueron, como señala la literatura sobre la incorporación de profesores noveles a la docencia, las dos razones principales que me hicieron mantener la estructura y el contenido sin grandes cambios, pero adaptada a lo que mejor conocía. Mi reflexión crítica sobre la disciplina de referencia (la Historia del Arte), la didáctica, e incluso sobre la finalidad formativa de la materia quedó aplazada sin cuestionarme realmente por qué o para qué necesita un maestro de Educación Primaria conocimientos de Historia del Arte. Dejé de lado el diseño de contenidos y actividades que pudiesen propiciar algún tipo de cuestionamiento al discurso tradicional de la Historia del Arte y opté por atenerme al guion establecido para no perjudicar a los estudiantes con experimentos inciertos de una profesora inexperta.

XII.1.3. Planificación

Adapté el programa de la guía docente de la asignatura para acomodar mi trabajo diario a un lenguaje que me resultase más familiar y que me permitiese desarrollar unos epígrafes que me parecían muy generales.

Figura 30

Adaptación de la programación del Ciclo 1



Como se puede apreciar, mi planificación es muy fiel a la guía docente con la salvedad de que amplía el peso de los temas vinculados a los fundamentos disciplinares y modifica ligeramente el orden y organización de algunos contenidos. Situé los “fundamentos” de la Historia del Arte en la primera parte del curso y concentré al final los aspectos educativos y didácticos. Desde el punto de vista metodológico, preparé las sesiones teóricas pensando en combinar la clase expositiva con preguntas y pequeños debates y abierta a la participación del alumnado.

Las actividades de aula (prácticas) y las previstas para trabajar fuera del aula (tareas) estaban destinadas a tratar conceptos elementales de historia del arte a través de operaciones de síntesis, reflexión, análisis, indagación, evaluación, recapitulación, etc., así como a poner en práctica algunas de las funciones o situaciones que debe asumir un maestro como: evaluar, diseñar situaciones didácticas, valorar y seleccionar recursos, exponer, etc. Aunque se presentan bastante pautadas, queda cierto margen de libertad para que los estudiantes tomen decisiones, de modo que, si tienen que analizar una obra de arte, escojan la obra; si deben elaborar un eje cronológico, determinen el espacio de tiempo que quieren trabajar; si tienen que leer un libro, elijan dentro de un listado suficientemente amplio y variado, etc. Otro aspecto que tuve presente en su diseño fue su adecuación al desarrollo de los objetivos y competencias previstos en la guía docente.

Si bien no me planteé analizar las representaciones sociales de los estudiantes, mi cuestionario inicial sí estaba destinado a identificar posibles errores o problemas de conceptualización

relacionados con el arte y con la propia materia. En este momento, solo reparé en una concepción del arte caracterizada por simplificaciones y asociaciones problemáticas (como la de la naturaleza como agente creador de arte) y en una visión de la Historia del Arte como discurso neutro y universal.

Distribuí los contenidos por las veintiuna sesiones del curso, reservando una para la presentación, otra para realizar una salida, otra para la Semana Cultural de la facultad y otra de cierre. Las diecisiete sesiones restantes las repartí destinando dos a cada uno de los temas 1, 2, 3 y 5 que se desarrollarían de forma más teórica; cinco semanas al tema 4 dedicado a la evolución de las formas artísticas, que prepararían y presentarían los alumnos organizados en 10 equipos a razón de dos trabajos por sesión, y cuatro semanas al tema 6 dedicado a recursos y materiales didácticos que trabajaríamos de forma mixta a través de clases más teóricas y de presentaciones de los alumnos de sus propias propuestas didácticas. La detallo a continuación, incluyendo contenidos, actividades y las respuestas de mi propuesta a los problemas conceptuales detectados

Tema 1: Introducción: ¿Qué es el arte?

Considerando los problemas detectados en torno a la concepción de arte que precisaban ser trabajados, añadí a la programación un tema introductorio para debatir dicho concepto, que incluía una actividad (Tarea 1) para reflexionar sobre el fenómeno artístico, eje central del curso. Esta tarea consistía en la realización de un ejercicio de reflexión guiado a través de una serie de preguntas en torno al concepto de arte, después de las primeras sesiones de clase: ¿Qué es para ti el arte?; ¿Es lo mismo para todos?; ¿Crees que es necesario poseer algún tipo de conocimiento para entender y apreciar una obra de arte? ¿Por qué?; ¿Para qué sirve? ¿Cuál es su valor?; ¿Crees que el arte tiene o ha de tener alguna función? ¿cuál/cuáles?; ¿A qué dan importancia en una obra de arte los historiadores?; ¿Qué factores o circunstancias crees que influyen en el trabajo y las propuestas de los artistas? Así mismo, abordaríamos la clasificación de los géneros artísticos y de la función del arte, en línea con materias que había estudiado durante la licenciatura.

Tema 2: Teoría, crítica e Historia del Arte

A continuación, planifiqué la presentación de diferentes aproximaciones académicas y no académicas al estudio y valoración de la obra de arte para mostrar que la construcción de discursos sobre el arte no encierra ninguna verdad absoluta y obedece a factores contextuales. Así mismo, pretendía definir el ámbito disciplinar de la Historia del Arte como un espacio no

neutro ni universal, señalando su naturaleza eurocéntrica. Otro tema cómodo para mí en el que veía una oportunidad para pensar en la disciplina, el otro gran asunto, junto al arte, del curso.

Tema 3: Análisis e interpretación de la obra de arte

El tema siguiente lo dedicaría a trabajar la aproximación a la obra desde diversos puntos de vista: contextual, formal y técnico e interpretativo. Al desarrollo de unas sesiones teóricas destinadas a explicar los aspectos formales y técnicos que suelen formar parte del análisis tradicional de la arquitectura, la escultura y la pintura, se añadía una actividad que pretendía integrar un pequeño ejercicio de didáctica y que consistía en el diseño y empleo de una ficha de comentario de obras de arte (Tarea 2).

Tema 4: La evolución de las formas artísticas

El tema 4 presentaba una breve introducción al concepto de estilo y abordaba el clásico estudio histórico-artístico basado en la sucesión de estilos en Occidente, desde la prehistoria hasta las primeras vanguardias del siglo XX:

1. Arte prehistórico
2. Arte de las primeras civilizaciones
3. Arte clásico: Grecia y Roma
4. Arte medieval: románico y gótico
5. Arte islámico
6. Arte del renacimiento
7. Arte del barroco
8. Arte del S. XIX
9. Arte del S XX
10. Arte no occidental

Este recorrido básico por la historia del arte occidental incluía un tema destinado a acercarnos a otros contextos creativos. Concebí este tema, al que destinaríamos más tiempo (una sesión para cada dos temáticas), para que fuesen los propios alumnos organizados en equipo quienes preparasen y expusiesen en clase ante sus compañeros la secuencia completa repartida entre 10 equipos de trabajo (Práctica 1).

Así mismo, proyecté dos actividades complementarias para ejercitar a los estudiantes en tareas didácticas. Una consistía en la elaboración y empleo de una ficha para valorar las exposiciones grupales (Práctica 2) para que los estudiantes practicasen una de las labores más complejas de un maestro: la evaluación. Para ello, consideré oportuno aprovechar una situación real, de modo que cada alumno evaluase a través de un instrumento diseñado por él mismo, las exposiciones

grupales. Además, me pareció una forma de garantizar que los estudiantes estuviesen atentos a las exposiciones de sus compañeros que articulaban parte del temario. La otra actividad consistía en la elaboración de un eje cronológico de un periodo artístico seleccionado libremente por los alumnos (Tarea 3). En aquel momento me pareció una manera de complementar la revisión histórico-artística que estábamos realizando y de introducir a la enseñanza de conceptos temporales en Educación Primaria, sin caer en la cuenta de que estábamos incidiendo en la concepción progresiva y lineal del tiempo histórico sin aportar otras alternativas.

Tema 5: Historia del Arte y educación

En este tema reuní los aspectos curriculares y didácticos. Para ello, además de la correspondiente exposición en clase, diseñé una actividad guiada por una batería de preguntas y organizada en tres partes (Tarea 4). La primera dedicada a reflexionar sobre las características del alumnado y profesorado de primaria en el siglo XXI y sobre la ética profesional; la segunda centrada en la función educativa del arte y la Historia del Arte y, la tercera destinada, a revisar qué dicen sobre la enseñanza histórico-artística las corrientes pedagógicas. También diseñé, aunque con poca convicción, una práctica para revisar la escasa presencia de la Historia del Arte en el currículo de Educación Primaria (Práctica 3). Por último, en este tema incluí una actividad de preparación de una salida didáctica (Práctica 4) con idea de acordar con los alumnos dos salidas: una a una exposición y otra a un emplazamiento histórico-artístico. La actividad consistía en diseñar juntos los recorridos y paradas y posteriormente, trabajarlas en grupos de modo que fuesen los alumnos quienes guiasen el recorrido y presentasen la información de cada parada.

Tema 6: Metodologías y recursos didácticos para la enseñanza de la Historia del Arte

Tema dedicado al análisis de recursos y propuestas didácticas y a que los alumnos diseñasen las suyas. Aunque me faltaba planificar con mayor detalle las tareas específicas que realizarían los estudiantes, tenía claro que dedicaríamos una práctica al análisis y comparación del tratamiento que se hace desde el punto de vista histórico artístico en recursos didácticos de distinta naturaleza (Práctica 5). Para ello contaba con manuales de diferentes cursos de primaria de Conocimiento del Medio vigentes en el momento, y de diversos libros de temática artística e histórico-artística destinados a niños. Estos últimos diferían de los manuales escolares, no solo por la centralidad del arte como temática y por los contenidos (arte contemporáneo, creaciones de diversas partes del mundo, elementos concretos como el color o la forma, etc.), sino por sus orientaciones, destacando los que presentaban la obra contextualizada en su entorno social y cotidiano. Consideré que esta actividad ofrecía una forma indirecta de revisar el currículo y reflexionar sobre la utilidad de materiales alternativos poco frecuentes en los centros escolares. Otra actividad preveía un trabajo en equipo en el que los estudiantes debían diseñar y presentar

a sus compañeros los fundamentos teóricos de una práctica para primaria y mostrar cómo se llevaría a cabo (Práctica 6).

Finalmente, convencida de que la formación universitaria debe incluir la práctica de la lectura crítica propuse la realización de una lectura a lo largo del curso (Tarea 4). Consciente de las dificultades para motivar a los estudiantes a leer, opté por proponer un listado de libros y dejar libertad a los estudiantes para escoger su lectura. A los libros de la bibliografía de la guía docente (predominantemente introducciones generales a la Historia del Arte o estudios específicos sobre modalidades artísticas concretas y breves historias del arte) añadí textos de diferente naturaleza relacionados con el arte: ensayos (como *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* de Walter Benjamin; *Sobre la fotografía* de Susan Sontag; *Modos de ver* de John Berger, *La leyenda del artista* de Ernst Kris y Otto Kurz), estudios histórico-artísticos (como *Arte y arquitectura en la época del capitalismo triunfante* de Juan Antonio Ramírez, *Azul. Historia de un color* de Michel Pastoureau, *La preferencia por lo primitivo* de Ernst Gombrich e *En casa. Una breve historia de la vida privada* de Bill Bryson), así como textos escritos por artistas (como *Cartas a Theo* de van Gogh, *De lo espiritual en el arte* de Kandinsky, y *El mito trágico del “Angelus” de Millet* de Dalí). La finalidad de esta selección era ofrecer diferentes perspectivas de aproximación al arte (la del historiador del arte, el crítico, el filósofo, el divulgador o el artista), una variedad temática (desde experiencias y reflexiones sobre la creación hasta la relación de la obra con sus contextos, la creación de tópicos o la percepción del color y su capacidad para interrelacionar aspectos contextuales y artísticos) y diferentes niveles de complejidad dialéctica para garantizar que todos los alumnos encontrasen algo de su interés y accesible. Cada estudiante debía elegir uno de estos libros y elaborar un texto que incluyera una breve reseña del contenido, un análisis sobre cómo el autor entiende o aborda el arte o la Historia del Arte y una valoración personal sobre el libro.

En relación con la evaluación, la guía docente de la asignatura señalaba que debía evaluarse la asistencia y la participación de los estudiantes en clase, la realización de trabajos individuales y grupales y una prueba final, dejando a criterio del docente la concreción del peso de cada elemento. Previa consulta a mis compañeros de departamento, opté por eliminar la prueba final y repartir el peso de la calificación entre el trabajo individual (50%), el trabajo en equipo (40%) y la asistencia (10%). A cambio de eliminar el examen, establecí la obligatoriedad de la entrega de una serie de tareas: todas las individuales y dos de grupo, excluyendo las salidas.

Con este programa doy continuidad a una serie de formas de entender y enseñar la historia en general y la historia del arte en particular muy apegadas a la tradición. Un claro ejemplo sería la

propuesta de elaborar un eje cronológico en lugar de apostar por formas de trabajar el tiempo histórico más complejas como las propuestas por figuras como Warburg o Didi-Huberman.

Como puede apreciarse, la respuesta de mi propuesta a los problemas conceptuales apreciados a principio de curso es muy tímida y se limita a la introducción de pequeñas aclaraciones en el desarrollo del contenido (siempre escaso) sin el acompañamiento de actividades o prácticas específicas, que están en realidad muy apegadas a ejercicios complacientes con la narrativa más tradicional de la Historia del Arte. Ocasionalmente delego en el alumnado la responsabilidad de tratarlos como, por ejemplo, con la sugerencia al grupo encargado del arte de vanguardia de que incluya en su trabajo algo sobre arte conceptual para ilustrar que el arte también es expresión de ideas y que el espectador puede jugar un papel relevante en la generación de significados (de que la obra artística solo lo es en la medida en que actúa el espectador dotándola de significado) e, incluso, en el proceso creativo. También delego en el alumnado la responsabilidad de integrar la importancia de los aspectos contextuales con una leve indicación en la formulación de la Actividad 2. Pero en ningún caso esto supone para mí un planteamiento o una forma de proceder sistemáticos.

XII.1.4. Implementación y observación

Como en cualquier proyecto, su aplicación implica poner a prueba aquello que parecía razonable en la fase de diseño. Es en este momento cuando afloran los problemas, los errores, los aciertos a veces previstos, a veces inesperados. Lo interesante de este momento es identificar lo que parece estar bien encaminado y lo que debemos mejorar o, directamente, desestimar.

Aunque por entonces, para mí no era ni tan evidente ni tan problemática la prevalencia entre los alumnos de una idea muy tradicional de la Historia del Arte, sí detecté dos problemas: cierta tendencia a confundir la enseñanza histórico-artística y la plástica (anotado el 27/04/16) y el hecho de que no se echara de menos las perspectivas de género (anotado el 10/05/16). Esto se hizo especialmente patente durante las exposiciones realizadas por los estudiantes tanto en la orientación de los temas teóricos, como en las propuestas didácticas.

Comenzamos el curso trabajando el concepto de Arte, tal y como estaba previsto. Aunque el trabajo de los conceptos puede resultar muy árido, valoré positivamente el desarrollo de la dinámica durante la cual los alumnos se mostraron interesados y participativos. Según mi diario, *“empezar el curso abordando el concepto que articula la asignatura, enfrentándoles a sus propias definiciones, contrastándolas y debatiéndolas ha sido productivo”* (anotado el 08/03/16). Pero anoto también la necesidad de dedicar más tiempo a fijar algunas ideas que permitan delimitar mejor el marco de trabajo habida cuenta de la resistencia de algunos

estudiantes a excluir a la naturaleza como sujeto creativo y aceptar que el arte es un fenómeno exclusivamente humano: *“la confusión provocada por la identificación entre las emociones estéticas que podemos llegar a experimentar a través de la contemplación de fenómenos naturales y fenómenos artísticos impide que algunos alumnos establezcan diferencias: asignan a su experiencia la cualidad del fenómeno”* (anotado el 08/03/16).

La implementación de la propuesta se desvió bastante de lo previsto. El grupo era particularmente activo y estaba muy cohesionado, lo que facilitaba el trabajo y el avance del temario, pero una huelga de estudiantes y la introducción de cambios para atender algunos problemas conceptuales o satisfacer la petición del alumnado de dedicar una sesión al cine, modificaron mi programa inicial. El reducido número de alumnos, menos de los que esperaba, solo permitió crear ocho grupos, que descartaron tratar el arte medieval y el no occidental. Comprendí entonces que para programar es importante conocer el tamaño del grupo.

Tabla 12

Comparación entre la planificación inicial y el desarrollo del curso

SESIONES	SECUENCIA PREVISTA	SECUENCIA FINAL
29/02/16	Presentación del curso	Presentación del curso
02/03/16	Tema 1	Tema 1
07/03/16	Tema 1	Tema 1
09/03/16	Tema 2	Tema 2
14/03/16	Tema 2	Salida a la exposición <i>Miró y el objeto</i>
16/03/16	Tema 3	Tema 2
30/03/16	Tema 3	Tema 3
04/04/16	Tema 4	Tema 3
06/04/16	Tema 4	Temas 4 y 6
11/04/16	Tema 4	Temas 4 y 6
13/04/16	Tema 4	HUELGA DE ESTUDIANTES
18/04/16	Tema 4	Temas 4 y 6
20/04/16	Tema 5	Temas 4 y 6
25/04/16	Tema 5	Temas 4 y 6
27/04/16	Semana cultural	Temas 4 y 6
04/05/16	Salida	Temas 4 y 6
09/05/16	Tema 6	Temas 4 y 6
11/05/16	Tema 6	Visionado de películas: Méliès
18/05/16	Tema 6	Tema 5
23/05/16	Tema 6	Tema 5
25/05/16	Cierre del curso	Preparación de la salida a Toledo
01/06/16		Salida: Visita a Toledo

Por otro lado, en el transcurso de las clases concluí que sería positivo tratar de forma simultánea el repaso histórico-artístico y los aspectos didácticos de su enseñanza en primaria. Esta estrategia no solo frenaría la tendencia priorizar el tono magistral, al orientar el contenido teórico hacia una aplicación práctica, sino que también optimizaría el tiempo disponible. Por ello, fusioné los temas 4 y 6 y aumenté la duración de las intervenciones grupales para que cada grupo dispusiera de una sesión completa. En estas sesiones los estudiantes presentaban primero el tema desde una perspectiva disciplinar y luego desarrollaban un proyecto didáctico destinado a su aplicación en el aula, relacionado con el tema trabajado. Finalmente, dedicamos dos sesiones a cada uno de los temas 1, 2, 3 y 5 y ocho a las intervenciones de los estudiantes. El resto de las sesiones se destinaron a atender la petición de los estudiantes de incorporar cine al programa y a preparar y realizar las salidas, añadiendo un día adicional para visitar Toledo.

Por mi parte, me siento insatisfecha con el desarrollo del tema 5 dedicado a la Historia del Arte en Educación Primaria: *“El tema resulta denso, lento y muy poco productivo. Apenas queda espacio para reflexionar sobre el papel que juega la Historia del Arte desde el punto de vista educativo y casi todo el tiempo se lo lleva el repaso del currículo. No está ni bien diseñado ni bien resuelto”* (anotado el 22/05/16).

A propósito del desarrollo del trabajo, de la acogida y cumplimiento con los plazos de entrega de las actividades por el alumnado, en mi diario no se destacan incidencias reseñables. Indico que el clima de trabajo en el aula es cordial y distendido: *“El desarrollo de las clases se ha caracterizado por el respeto entre compañeros y entre docente y alumnado. No se han producido actitudes disruptivas ni durante mis exposiciones ni durante las de los grupos”* (anotado el 22/05/16).

En cuanto a la participación de los estudiantes, inicialmente anoto que *“los estudiantes participan con confianza, aunque de forma muy desigual”* (anotado el 8/03/16). No obstante, su participación fue incrementándose progresivamente, de modo que, aunque al principio solo tres o cuatro alumnos —A10, A 12, A 14 y A19— intervenían con regularidad, con el tiempo, el resto del grupo se fue involucrando más, incluida la alumna más tímida —A17—. No obstante, consideré necesario aprender a manejar mejor las dinámicas de grupo para equilibrar la participación y evitar que haya estudiantes que se sientan intimidados (anotado el 9/06/16).

En relación con las actividades, mi impresión es que los alumnos valoraban positivamente la posibilidad de trabajar con cierto margen de libertad aspectos de su interés. El reparto de temas para el trabajo en equipo no planteó problemas y todos los grupos parecían cómodos con el tema escogido (nota del 30/03/16). Además, *“durante sus presentaciones varios equipos*

destacan que han tenido la posibilidad de investigar sobre aspectos que les interesaban porque se les ha permitido incluirlos" (anotado el 09/05/16). A final de curso, señalo este procedimiento como un aspecto a reforzar en futuras actividades (anotado el 9/06/16).

No detecté plagio en casi ninguna tarea, lo que atribuí a que la mayor parte de ellas eran difíciles de copiar, pero sí surgieron problemas en el trabajo de reflexión crítica de la lectura, donde algunos estudiantes optaron por copiar o resumir sin profundizar en su análisis. Esto subraya la necesidad de replantear esta actividad para que las pautas y la finalidad sean más claras (anotado el 09/06/16). Tampoco se me escapa la posibilidad de que algún estudiante presente trabajos copiados y que mis recursos para detectarlo y, sobre todo, demostrarlo son limitados. Me doy cuenta de que una buena redacción puede ser indicio de copia, pero no constituye una prueba en sí misma y el tratamiento de estos casos me parece delicado (anotado el 9/06/16).

Desde el punto de vista de las capacidades analítica, crítica y creativa para resolver los trabajos, individuales observé una diferencia importante con algunos muy bien resueltos y otros menos originales o maduros (anotado el 9/06/16). Los trabajos en equipo también fueron bastante irregulares y, en general, ofrecían una visión de la Historia del Arte y del arte bastante convencional. Esto era consistente con mi propia propuesta de trabajo y con la tendencia de los estudiantes de magisterio a centrarse más en aspectos didácticos que en cuestionar los contenidos disciplinares. En todo caso, varios de estos trabajos reproducían acríticamente información desfasada y el tipo de discurso presente en manuales de Historia del Arte de Bachillerato, sin cuestionar ni plantear problemas tan evidentes como, por ejemplo, la ausencia de mujeres. En ese sentido aprecio dificultad para seleccionar fuentes y, probablemente, poco esfuerzo de contraste de la información.

Aunque los estudiantes se documentaron por su cuenta, aproveché algunas tutorías para ayudarles a preparar aspectos menos habituales o más difíciles, a lo que sí respondieron positivamente, seguramente porque, desde su perspectiva, algunas de mis sugerencias entraban dentro de esa categoría de lo anecdótico que demandaban con insistencia en el cuestionario inicial. Un ejemplo sería la propuesta que hice al primer grupo de aplicar una mirada diacrónica y documentar visualmente pervivencias de la prehistoria: he aquí un par de resultados que, de un modo u otro, recogen el espíritu del *Atlas Mnemosine* de Warburg (vid [Atlas Mnemosine](#)).

Figura 31

Del paleolítico al futurismo: ¿movimiento o arrepentimiento?



Figura 32

Mujeres virales



Nota. Materiales elaborados por los estudiantes.

Otro elemento interesante fue la inclusión de piezas musicales, como el Himno de Ugarit, por el grupo que escogió trabajar el arte de la antigüedad, abriendo así un espacio más integrador y completo del mundo de las artes. Pero lo cierto, es que, al margen de ocasionales y pequeñas digresiones, todos los períodos o estilos fueron tratados desde una perspectiva profundamente etnocéntrica y según establecen los cánones habituales que consideran las artes plásticas como representantes privilegiadas, si no únicas, de la creación artística, cada una de ellas muy bien aislada en su pequeño compartimento estanco independiente del resto de procesos creativos, escasamente contextualizadas, enfatizando los aspectos formales y enmarcadas en estilos presentados como representativos del conjunto de la creación contemporánea (vid [Sesgos de la enseñanza de la historia del arte](#)).

Las propuestas didácticas fueron, en general, correctas, bastante creativas y bien adaptadas a primaria, y se presentaron con exposiciones dinámicas (anotado el 19/04/16). Excepto un grupo que presenta una propuesta más orientada a la formación plástica, los demás entienden que la perspectiva de trabajo debe ser histórico-artística.

XII.1.4. Revisión del proceso y resultados

Presento a continuación un análisis general del curso, incluyendo algunas valoraciones de los propios estudiantes, aunque en este ciclo su alcance es muy limitado ya que solo cuento con los resultados de Docentia, los cuales también presentan ciertas restricciones (vid [Docentia](#)

PROGRAMA. Contenidos, competencias y objetivos dan cuenta de un proyecto formativo tradicional. En ese sentido, el programa es coherente con la idea de preparar maestros capaces de reproducir el discurso tradicional de la Historia del Arte.

Orientación pedagógica y didáctica. De forma más intuitiva y rudimentaria que fundamentada, me aproximo a los planteamientos de la teoría constructivista procurando dejar espacio al alumno para trabajar con autonomía y “aprender haciendo”, pero mi papel predominante es instructivo/expositivo.

Estructura y contenido. El contenido de mi programa se mantiene muy apegado al programa oficial, con pequeñas modificaciones en la organización. En este curso, el peso de los fundamentos histórico-artísticos es mayor que el de la didáctica, lo que obedece a mis propias limitaciones y la búsqueda de un “refugio” en lo conocido. A lo largo del curso hago anotaciones que manifiestan mis dificultades para estructurar un buen discurso sobre didáctica ya que me siento desbordada por la cantidad de información que he ido acumulando y la falta de tiempo para estudiarla y organizarla. Mi trabajo es notablemente mejorable y se desarrolla de manera más intuitiva que fundamentada y sistematizada. Hay aspectos que me preocupan desde el primer momento, como el análisis de conceptos con resultados que a mí me satisfacen en el momento, pero que resultan poco ambiciosos desde mi perspectiva actual. Por ejemplo, abordo tímidamente el análisis del concepto de arte y tratamos de forma detenida otros referidos al análisis de las formas artísticas y de carácter técnico (como grabado, mampostería, plano secuencia, etc.)

Objetivos y competencias. En ambos casos compruebo que el diseño de la programación requiere una reflexión más profunda sobre los elementos implicados: no se trata solo de propiciar oportunidades para trabajarlos, sino de que planificar contenidos y actividades que permitan incidir en ellos de forma más significativa y profunda. Aunque hemos atendido a los aspectos materiales, técnicos, formales y he tratado de hacer hincapié en el componente contextual, la aproximación a los principios de la Historia del Arte (OB8 y CM8.3.1) ha sido superficial y complaciente: nada problemática para el alumnado. Los resultados se ajustan a unos estándares comúnmente aceptados, que yo de momento no cuestiono. Por otro lado, la aproximación contextual que hacen los estudiantes en sus trabajos suele ser superficial: hay

más de tópicos que de profundización, lo que coloca el estudio del arte en una posición débil, especialmente si se quiere analizar e interpretar la obra de arte (OB1 y CM8.3.3). Tampoco hemos problematizado el concepto de estilo ni hemos cuestionado la validez de la clave evolutiva que lleva implícito y, en ese sentido, el trabajo también se ha alineado con el discurso académico tradicional (OB2). Por su parte, los estudiantes comprenden bien el uso del arte como fuente de conocimiento y recurso educativo, pero es común que cuando se les pide que establezcan esa relación para la Historia del arte, se desvíen hacia propuestas educativas relacionadas con la educación plástica y no con aspectos histórico-artísticos (OB3 y CG8). Lo cierto es que yo misma podría haber inducido al equívoco puesto que tiendo a fusionar las dos facetas de mi propia trayectoria personal y profesional. Aunque deseaba trabajar en el análisis de los objetivos y contenidos curriculares de la materia (OB4 y CM8.3.2) de forma práctica finalmente no encontré una manera satisfactoria de abordar el tema y dedicamos una sesión de carácter más enunciativo que participativo que resultó bastante tediosa y poco útil dada su escasa presencia en Educación Primaria. Quizás sería más interesante valorar fisuras en el currículo que nos permitan sacarle más partido a la materia, pensando precisamente en la educación para la ciudadanía y en las posibilidades que nos brinda como recurso para el abordar distintas áreas curriculares y temáticas. A pesar de la confusión antes mencionada entre la aproximación artística e histórico-artística, los resultados en relación con los objetivos y competencias destinados a conocer, analizar, elaborar y aplicar recursos y propuestas didácticas (OB5, OB6 y CM8.4.4), trabajados siempre de manera muy práctica con actividades participativas individuales y en equipo (CT1) fueron más satisfactorios. Los estudiantes participaron en las dinámicas de clase a través del intercambio de dudas, ideas, experiencias y opiniones. Así mismo, los equipos funcionaron de forma coordinada y los ejercicios de coevaluación estuvieron, en general, bastante razonados. Así mismo valoro positivamente el cumplimiento del objetivo dirigido a fomentar el interés y respeto hacia el patrimonio histórico-artístico (OB7), cuyos frutos pude comprobar en la exposición de Miró, donde los alumnos manifestaron su disfrute y aprecio por el valor de unas propuestas que, inicialmente, escapaban al entendimiento de muchos de ellos. Por su parte, los más predispuestos, han profundizado y encontrado relaciones con otros artistas y formas de creación que parecen haber impulsado su interés. La visita a Toledo nos dio la oportunidad de entender la ciudad en su dimensión histórica gracias a la primera parada en la que pudimos contemplar el enclave, la dimensión, las murallas, el urbanismo y la singularidad de su perfil. Luego, las paradas en edificios de diferentes épocas han servido para ilustrar su crecimiento y fijar ideas sobre arquitectura y urbanismo, así como para apreciar las singularidades de cada forma de diseñar y construir edificios, especialmente de carácter religioso. La competencia transversal CT10 (conocer y utilizar las estrategias de

comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional) se trabaja en todas las actividades y en el desarrollo de las clases. En relación con el empleo de las TIC, todos empleamos presentaciones digitales. En cuanto a la sugerencia resolver una actividad de forma digital, solo la adopta una alumna. Para la atender a la competencia que pide adquirir un sentido ético de la profesión (CT11) introduzco un apartado específicamente destinado a ello en una de las actividades que los estudiantes resuelven con seriedad. En cuanto a la incidencia en la competencia CT6, considero que el conjunto de las actividades propuestas contribuye en mayor o menor medida al desarrollo o puesta en valor de la creatividad y la innovación, así como al desarrollo del trabajo autónomo. Por último, la competencia destinada a analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual y el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, en determinados cambios relacionales (CT3) se trabaja muy de refilón a través de algunos de los temas presentados por los estudiantes (arte de las primeras civilizaciones, arte islámico, primeras vanguardias, etc.). La realidad es que la visión tradicional de la Historia del Arte que ha predominado sobre el conjunto del curso ayuda poco a avanzar en esta dirección: su desarrollo requiere despegarse del discurso tradicional para introducir nuevas perspectivas.

Por su parte, los estudiantes valoraron bien las sesiones teóricas, 9,4 sobre 10, y el aprendizaje adquirido en relación con los conocimientos y competencias, 9,2, sobre 10.

METODOLOGÍA. En este ciclo la metodología no se concibe globalmente, sino a partir de criterios desconectados. Algunos de esos criterios dan lugar a propuestas que funcionan bien y que anoto para mantenerlas o reforzarlas en el futuro.

Problematización de contenidos, choque cognitivo y movilización de representaciones. El tratamiento de los contenidos atiende al discurso clásico de la Historia del Arte sin que se produzcan realmente choques cognitivos relevantes. Tampoco se dan las condiciones para promover un cambio de representaciones salvo, quizás, una visión algo más amable de la Historia del Arte y su aceptación como una disciplina interesante para trabajar con alumnado de primaria.

Activación y participación del alumnado. Aunque busco la participación del alumnado a través de preguntas y pequeños espacios para el intercambio de ideas, el método expositivo tiene un gran peso en el desarrollo de las clases. Los alumnos cobran protagonismo en los trabajos en equipo y en las salidas.

Trabajo en equipo. Combinación del trabajo individual y en equipo, con un reparto en la evaluación bastante equilibrado (60% y 40% respectivamente), pero con un desarrollo escaso del trabajo en grupo en el transcurso de las clases.

Actividades, tutorías y salidas. Presento las tareas muy pautadas y guiadas, con un pequeño margen de libertad. Su contribución al desarrollo de habilidades reflexivas, críticas y creativas es irregular y su utilidad para fomentar valores cívicos es baja. Esto se debe a varios factores: la formulación de las actividades no previene adecuadamente el plagio, la demanda cognitiva de muchas de ellas es baja según la escala de Bel y Colomer (2018) y no logro trasladar al diseño de las actividades un nivel de dificultad cognitiva satisfactorio ni llevarlas al terreno de la reflexión cívica. Algo similar ocurre con los recursos, la mayoría más ilustrativos del relato tradicional que críticos o innovadores. Solo el listado de libros ofrece un margen para que los estudiantes se asomen a perspectivas menos convencionales

Los alumnos apenas aprovechan las tutorías, a las que solo recurren para revisar alguna tarea y nunca para consultar por propia iniciativa aspectos relacionados con el contenido del curso o la realización de las actividades. Tampoco yo sé cómo aprovecharlas. De hecho, este es uno de los aspectos peor valorados por los estudiantes a pesar de que siempre he estado disponible y muy pocos los alumnos las han solicitado. Mi hipótesis es que los estudiantes esperaban una actitud proactiva por mi parte y que fuese yo quien les convocase a tutorías.

Las salidas han tenido un impacto muy positivo, tanto por la disposición de los estudiantes al prepararlas, como por su contribución al desarrollo de habilidades reflexivas, críticas y creativas. Según lo registrado en mi diario, tanto los alumnos como yo disfrutamos en las dos salidas realizadas: una a una exposición de Miró en el CaixaFórum y otra a Toledo (anotaciones del 15/03/16 y 02/06/16). Sin embargo, no todos los estudiantes participaron en estas actividades; 18 asistieron a la exposición y 12 a la visita a Toledo. Para preparar la exposición de Miró, asigné a cada grupo una obra específica de la muestra y les proporcioné una guía de trabajo para orientarlos. En cuanto a la visita a Toledo, dedicamos una sesión a planificar la ruta, señalando en un mapa las paradas previstas y asignando a cada pareja un edificio o elemento arquitectónico

Recursos virtuales y materiales. Los materiales audiovisuales elaborados para el desarrollo de las clases son muy mejorables desde el punto de vista funcional y estético. Son frecuentes las indicaciones en mi diario de que hay que buscar mejores fuentes o mejorar el diseño de mis materiales. No obstante, la selección de imágenes, vídeos, fragmentos de textos, etc. es ilustrativa de los aspectos tratados. El listado de libros propuestos para realizar una lectura ofrece

suficiente variedad de formatos, estilos y temáticas para que la mayor parte del alumnado encuentre algo que pueda ser de su gusto. La bibliografía peor valorada por los estudiantes es la propuesta en la guía docente.

El campus virtual ha sido bien valorado por el alumnado, pero no creo haber realizado una labor destacable en ningún aspecto, yo lo considero infrautilizado dada mi falta de pericia para su empleo que se reduce a mero repositorio de los materiales empleados en clase y de buzones para las entregas. Tanto es así que la formación para aprender a sacarle partido forma parte de una de mis prioridades para el próximo curso (anotado el 9/06/16).

Organización práctica del curso. Las valoraciones de los estudiantes en Docentia señalan margen de mejora en la estructuración de las clases evaluadas con un 7,8 sobre 10. Aunque compartí con los alumnos las razones de los cambios realizados respecto al programa inicial, sus valoraciones indican que la comunicación sobre objetivos, desarrollo de la materia, trabajos y visitas era mejorable. Esto es coherente con la puntuación obtenida en el apartado "Organización de la asignatura" del informe general de actividad docente, donde obtuve un 2,9 sobre 4, una de las calificaciones más bajas del conjunto. En cuanto a la información sobre objetivos, método y evaluación, fue valorada positivamente con un 8,5 sobre 10. Sin embargo, hay espacio para mejorar la coherencia entre las exigencias del programa y el sistema de evaluación, que recibió un 8,6 sobre 10.

Método de evaluación. Es patente mi falta de conocimientos e instrumentos para diseñar una buena evaluación más allá de la que conozco por mi propia experiencia como estudiante en la que la evaluación se resolvía con la asignación de una simple nota numérica de 0 a 10. Opto por un sistema de evaluación continua de las tareas del curso, pero para ser realmente formativa requeriría una retroalimentación detallada que no ofrezco por falta de experiencia y de conocimientos para diseñar instrumentos adecuados. Aunque mi impresión fue que los estudiantes acogieron muy bien la eliminación del examen final (anotado el 29/02/16) y entregaron las actividades en tiempo y forma (anotado el 23/05/16), la valoración que hacen a través de Docentia sugiere que aprecian margen de mejora en relación con la coherencia entre las exigencias del programa y el sistema de evaluación. Por mi parte, no estoy muy segura de haber calibrado adecuadamente la cantidad de trabajo encomendado a los alumnos ni de haber repartido bien los pesos de las actividades en la calificación.

ALUMNADO

Papel del alumnado. A pesar de que las clases pretenden fomentar la "escucha activa" y la participación del alumnado a través de preguntas y del debate, de mi interés por promover la

autonomía del alumnado, dejando un pequeño margen de libertad para tomar algunas decisiones y para el aprendizaje colaborativo y, aunque el alumnado se muestra receptivo a las propuestas y su disposición para la participación va mejorando, el peso del método instructivo y el planteamiento de las actividades limitan sus posibilidades de participación y de toma de decisiones. La mayor parte de las interacciones se producen a través de preguntas a y de la docente y en menor medida, de estudiantes que cuestionan o rebaten lo que se dice en el aula. Si bien es cierto, que hay actividades en las que la implicación es muy alta, estas son las que tienen un carácter voluntario y no parece que haya sido suficiente como para despertar la motivación más allá de lo aceptable. En relación con la asistencia, se ha mantenido alta y constante a lo largo del curso. La valoración de los estudiantes de mi capacidad para interesarles por la asignatura —8,4 sobre 10— muestra que el margen de mejora es amplio.

Rendimiento y evaluación. La calidad de los discursos elaborados por los alumnos a través de las actividades es muy irregular: destaca el rigor en el análisis de las fuentes y la profundidad y articulación de las reflexiones y conclusiones de tres alumnos sobresalientes frente al bajísimo nivel de dos. En términos generales podríamos calificar el rendimiento de bajo. En conjunto, se trata de discursos acríticos en los que se aprecian la falta de lectura y la dificultad para comunicar ideas elementales y para construir argumentos y juicios fundamentados. Esto es contradictorio con las calificaciones que asigno, de los 21 alumnos que finalizan, 10 obtienen sobresaliente, 9 notable y 2 aprobado. Es evidente que hay un desajuste entre las calificaciones y mis valoraciones sobre los resultados de su trabajo. Esto se explica porque rebajo mis expectativas y exigencia para dar más valor a los logros relativos de los estudiantes. Además, llego a la conclusión de que el resultado y nivel de logro y desarrollo de objetivos y competencias, así como la calidad de las tareas tiene mucho que ver con mi propia dificultad para ayudar a los estudiantes a transitar hacia niveles más elevados.

DOCENTE

Formación. Detecté carencias en mi formación que, sin embargo, no terminé de identificar con claridad ni supe abordar de manera efectiva. Además, aunque realicé diversas anotaciones sobre la necesidad de formarme en unos u otros aspectos (didáctica, dinámica de grupos, evaluación, etc.) y empecé a trabajar en ello, avanzo sin un rumbo definido y más marcada por las oportunidades que van surgiendo que siguiendo una línea de trabajo clara. Aprovecho la oferta formativa de la universidad para acudir a seminarios sobre Historia del Arte y sobre el empleo de instrumentos o recursos digitales como Moodle, pero mis inquietudes didácticas quedan relegadas a la búsqueda informal de trabajos sobre didáctica de la Historia del Arte y la enseñanza del pasado.

Investigación. En este ciclo, apenas dispongo de tiempo para la investigación (una función que, según parece, la universidad tampoco espera de los profesores asociados) y la que realizo no se relaciona con la presente tesis. Tampoco tengo tiempo para la reflexión pausada del alcance del programa oficial y su adecuación para la formación de maestros.

Cooperación docente. Recorro frecuentemente a los compañeros de departamento para solicitar orientación respecto a todo tipo de cuestiones: desde las relacionadas con la evaluación hasta el funcionamiento de eventos puntuales como la Semana de la Ciencia. Mi interacción con otros docentes fue más de aprendizaje y consulta que de aportación de ideas.

XII.1.4.1. Primeros efectos: Máster en Formación del Profesorado

La experiencia acumulada evidenciaba la necesidad de revisar a fondo contenidos y actividades, lo que requería un esfuerzo formativo importante y la búsqueda de recursos. Mi escaso conocimiento del campo de la didáctica (genealogía, referentes, corrientes, terminología, etc.) complicaba el trabajo de discernir y organizar la abundante información que iba encontrado. Por otro lado, aunque podía identificar el potencial didáctico de muchas propuestas artísticas, no sabía ubicarlas ni cómo utilizarlas en un curso de didáctica. También me di cuenta de que debía replantearme mi visión de la Historia del Arte ya que apreciaba lagunas evidentes en mi manera de proyectar la materia, de la que resultan discursos sesgados y poco actualizados.

Todo esto está presente en la planificación de la asignatura de Didáctica de la Historia del Arte del Máster de Formación del Profesorado que impartí el curso siguiente. Aunque los avances en mi formación fueron limitados y mi concepción sobre la enseñanza de la Historia del Arte no cambió radicalmente, y a pesar de que la asignatura, la formación y el perfil del alumnado son diferentes de los de esta tesis, esta experiencia sirvió como campo de experimentación. Me permitió abordar problemas ya detectados e identificar otros nuevos y propició algunos cambios significativos que se materializarán en el segundo ciclo.

Es en este momento cuando empiezo a leer textos de didáctica de las ciencias sociales de Mainer, Pagès, Cuesta, Prats o Carretero. La mayor parte de ellos trabajan sobre la enseñanza de las ciencias sociales o de la Historia, pero eran un buen punto de partida para reflexionar sobre la enseñanza de la Historia del Arte y me parecía factible trasladar algunas de sus ideas y experiencias al ámbito de la enseñanza de la Historia del Arte. No obstante, tengo problemas para encontrar trabajos especializados en la Didáctica de la Historia del Arte y apenas encuentro interlocutores, ni siquiera en los congresos de didáctica de las ciencias sociales, a quienes preguntar o intercambiar impresiones sobre este campo.

La mayor disposición de tiempo para planificar la asignatura me permitió pensar con más

detenimiento las actividades. Incremento el número de tareas de clase, una de las cuales (el mapa de imágenes) (vid [Mapas de imágenes y su discusión](#)), pasará a formar parte de mi repertorio de propuestas de manera permanente. Los resultados obtenidos en esta práctica son, a pesar de la diferencia del perfil de los estudiantes, similares a los de mis alumnos de grado comentados en el diagnóstico y la práctica se revela como un buen instrumento didáctico para reflexionar sobre los sesgos de la Historia del Arte tradicional y la necesidad de cuestionar las propias ideas, construcciones o representaciones. También ideó nuevas actividades para trabajar de forma práctica contenidos que me parecen áridos, como la presencia de la Historia del Arte en el currículo, cuyo repaso teórico substituyo por una tarea de búsqueda de información y de espacios en los currículos de Educación Secundaria y Bachillerato para integrar sus contenidos. Esta tarea requiere que los estudiantes manejen y se familiaricen con estos documentos de forma práctica. A diferencia de la práctica anterior, ésta solo la mantengo este curso.

También reformulé otras tareas como la reflexión crítica de una lectura que, en este curso se transformó en un dossier de lectura de documentos de diferente naturaleza: el preámbulo de la LOMCE, fragmentos de libros con diferentes perspectivas sobre nuestra forma de relacionarnos y entender el arte (*El arte como experiencia* de John Dewey; *Modos de ver* de John Berger y la introducción a la *Historia del Arte* de Ernst Gombrich), un artículo de Aída Sánchez de Serdio sobre las posibilidades de encuentro entre instituciones y profesionales educativos y artísticos (*Diálogos y antagonismos*) y otro artículo de Umberto ECO (*¿De qué sirve un profesor?*). A partir de estas lecturas que tratan asuntos diversos, los estudiantes debían realizar una reflexión de conjunto. La idea era propiciar un esfuerzo de relación entre planteamientos diversos que tenían en común el arte, la Historia del Arte o la educación o dos o tres de estas cuestiones. Se trataba también, todo hay que decirlo, de lecturas que yo tenía frescas y relativamente trabajadas, lo que me permitiría evaluar con más facilidad el trabajo de los estudiantes.

Por último, gracias a la formación adquirida sobre Moodle, el campus virtual de la asignatura se convirtió en un espacio para compartir recursos, incluidos los trabajos realizados en equipo por los alumnos. Este cambio hacia actividades más prácticas y pensadas con mayor detenimiento se refleja en el papel del alumnado, más activo que en el curso precedente.

XII.1.4.2. Valoración final de los resultados del ciclo 1

La experiencia de este primer ciclo evidencia dos cuestiones importantes. Primero, el peso que tiene mi experiencia como estudiante de Historia del Arte y las representaciones académicas tradicionales sobre el arte y la Historia del Arte en mi práctica docente. Unas representaciones profundamente canónicas muy alejadas de otras experiencias muy importantes en el ámbito

profesional, personal e incluso vivencias excepcionales vinculadas a mi formación universitaria. Es decir, que más allá de mis experiencias cotidianas y del interés que despertaron en mí formulaciones académicas diferentes a las tradicionales, mi concepción de la enseñanza de la Historia del Arte permanecía anclada en una visión eminentemente canónica. En línea con los estudios de Moscovici (1963) y Adler (2008), mis creencias, opiniones y actitudes sobre la enseñanza estaban condicionando mi forma de entender la docencia y la asignatura. Hay en ello mucho de esa resistencia al cambio de las representaciones y de nuestra tendencia a ignorar, descartar o reinterpretar la información que contradice nuestros esquemas representacionales señalado por las investigaciones de Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982), Vosniadou (1994) o Chi (2005). Unas representaciones que, además, encontraban acomodo en otros planos de mi interacción con el arte a través de museos y diversas actividades culturales (música, cine, lecturas, viajes, etc.). Por otro lado, estaría mi dificultad para cuestionar el currículo y toda su carga, que debemos entender dentro de ese fenómeno de violencia simbólica de la que habla Bourdieu (2002) y que propicia la imposición de un arbitrario cultural que naturaliza la reproducción de formas de dominación como la de género. No es solo que no tuviera los instrumentos para confeccionar una asignatura que sirviera para cuestionar las relaciones de dominio, es que ni siquiera tenía conciencia de su necesidad.

Una última debilidad me la señaló el informe de Resultados de la Actividad Docente emitido por Docentia que señala una calificación muy baja (2 sobre 4) en el ítem que evalúa los instrumentos del docente para la revisión y reflexión para la mejora de su actividad docente.

XII.2. Ciclo 2: Transición hacia un nuevo modelo didáctico

Los tres cursos transcurridos entre 2017 y 2020, supusieron desde el punto de vista profesional un tiempo de aprendizaje y asentamiento. Los dos años previos de experiencia como docente me habían ayudado a ganar seguridad, al mismo tiempo que se fue intensificando mi contacto con la didáctica de las ciencias sociales a través de lecturas, la participación en congresos, la incorporación en grupos de trabajo y el contacto directo con especialistas del área. Si bien todo ello contribuyó a una reflexión más fundamentada sobre la calidad de mi docencia y a la aparición de las primeras dudas sobre la pertinencia de los planteamientos didácticos y disciplinares de las materias que impartía, todavía no se aprecian en esta fase grandes cambios en mis propias programaciones, que se mantienen muy fieles a los programas publicados en las guías docentes. Se trata de un período de búsqueda y transición durante el cual voy adquiriendo conocimientos y madurando alternativas metodológicas y de contenido que darán paso en el siguiente ciclo a un modelo de enseñanza más personal.

En este periodo impartí dos asignaturas vinculadas a la Didáctica de la Historia del Arte dirigidas, siempre, a futuros maestros de educación primaria:

- Curso 2017/2018: Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte en dos grupos del tercer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria.
- Curso 2018/2019: Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte en dos grupos del tercer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria. En el caso de uno de estos grupos compartí la docencia con otra profesora, de modo que la planificación del curso no estuvo exclusivamente a mi cargo.
- Curso 2019/2020: Historia del Arte español y su Didáctica, asignatura optativa del Grado en maestro de Educación Primaria.²⁰

Por tanto, a lo largo de estos años impartí la asignatura de carácter obligatorio de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte a cuatro grupos: tres de ellos de turno de tarde con más de 55 alumnos cada uno (174 alumnos en total) y uno de turno de mañana bilingüe, bastante más reducido (33 alumnos). En cuanto a la asignatura de Historia del Arte español y su Didáctica, contaba con un reducidísimo grupo de estudiantes (apenas 11) que, presumiblemente compartían el expreso deseo de cursar la asignatura.

Aunque corta, la experiencia docente con la que empezaba contar y el incremento de mi seguridad me permitieron empezar a reflexionar con mayor profundidad sobre mi propia práctica y a intercambiar mis experiencias con otros docentes. La asistencia a diversos congresos como oyente y como ponente; la modesta contribución en alguna publicación (entre las que destaco mi colaboración en el libro *Género y Didácticas* coordinado por Helena Rausell Guillot y Marta Talavera con el capítulo *La creación artística femenina. ¿Y si ampliamos perspectivas?*) y, sobre todo, la participación en los proyectos de innovación docente dirigidos por Aurora Rivière en el año 2018 (*Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de las representaciones de lo/as estudiantes*) y por Jesús Ángel Sánchez Rivera en el 2019 (*CiTIEs (Ciudades: Tiempo + Espacio). Educación patrimonial para Madrid: diseño e implementación de itinerarios didácticos en torno a su cultura urbana*) supusieron una oportunidad para adentrarme en campos y experiencias completamente nuevos para mí.

²⁰ Este ciclo incluye la asignatura de Historia del Arte español y su Didáctica por dos razones fundamentales. El alumnado que asiste a esta asignatura optativa es exactamente el mismo que cursa de forma obligatoria la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte: son futuros maestros y maestras de educación primaria. Por otro lado, su desarrollo coincidió en el tiempo con el confinamiento que vivimos a causa de la COVID-19 decretado el 14 de marzo de 2020, apenas unas semanas después de iniciado el semestre. Esta experiencia fue decisiva para el cambio de algunos de mis planteamientos didácticos.

Por otro lado, en febrero de 2018 me incorporé como profesora a una universidad privada que imparte docencia a distancia (Udima) donde, además de ampliar mis horizontes a través del contacto con nuevos docentes e investigadores, adquirí un rápido aprendizaje en el manejo de diversas herramientas digitales para la docencia, así como en metodologías de enseñanza a distancia.

Finalmente, resulta imposible dejar de mencionar el impacto que tuvo el confinamiento de algo más de tres meses decretado el 14 de marzo de 2020. Como casi todo el mundo, incluida la mayor parte de los docentes de mi entorno, me encontré desbordada por una situación que nadie sabíamos cómo manejar. He de decir que contaba con algunas ventajas ya que, por entonces, solo impartía una asignatura que contaba con un número muy reducido de estudiantes que se volcó en ayudarme para que el curso siguiera adelante. También la experiencia acumulada como docente y, en especial en Udima, fueron de gran ayuda para improvisar cambios que, obviamente, afectaron a la metodología, pero también a los contenidos. Como trataré de mostrar, aunque todo esto tuvo como centro a una asignatura que no es el objeto de esta tesis, sin embargo, el trabajo realizado en ella tuvo una importante repercusión en el diseño de mis programaciones posteriores.

XII.2.1. Diagnóstico y planteamiento inicial

Como en el ciclo anterior, el primer día de clase pasé un breve cuestionario a los estudiantes para conocer su bagaje formativo y experiencial, sus ideas sobre la asignatura y su concepción de arte. De los 218 estudiantes que tenía, 154 respondieron estos cuestionarios, de los cuales 49 (31,8%) afirmaron haber estudiado la asignatura de Historia del Arte en Bachillerato y 15 (9,7%) señalaron que, aunque no habían estudiado la asignatura, sí habían adquirido algunos conocimientos histórico-artísticos a través de las asignaturas de Historia de secundaria. En ese sentido, las correlaciones entre alumnos que han estudiado la asignatura y que no lo han hecho se mantienen en cifras similares a las recogidas en el diagnóstico que evalúa el total de las respuestas de toda la investigación. No obstante, en el grupo de la asignatura optativa, la correlación de alumnos que sí han estudiado Historia del Arte es diferente ya que de los ocho alumnos que respondieron a la encuesta, cinco (62,5%) la habían cursado en Bachillerato y los otros tres afirmaron haberla trabajado en cursos precedentes.

En la representación social de estos estudiantes está muy presente una experiencia escolar y cultural dominada por una concepción tradicional de esa Historia del Arte centrada en la evolución de los estilos artísticos, el reconocimiento de sus características en base a criterios estéticos y técnicos y la centralización del estudio en torno a artistas reconocidos como

Leonardo da Vinci y Caravaggio (frecuentemente mencionados por los estudiantes), lo que sugiere un conocimiento fragmentado en torno a un número limitado de figuras icónicas. Junto al deseo de mantenerse en esa línea, quizás porque en realidad, no imaginan alternativas a lo que se supone es y debe ser la Historia del Arte, afloran temores en relación con los métodos (memorístico, expositivo), la densidad y dificultad de los contenidos, la cantidad de tecnicismos y el tedio de clases magistrales cargadas de datos. Estos temores son indicativos de una percepción de la Historia del Arte como una disciplina árida y exigente en lugar de como un campo dinámico y reflexivo. Esta desafección se agrava entre los estudiantes que son conscientes de que el conocimiento escolar es eurocéntrico, patriarcal y excluyente, reflejando una crítica hacia la falta de diversidad en las representaciones artísticas que se les ha mostrado y que prevén que se repetirá en esta asignatura. No obstante, hay estudiantes que expresan la esperanza de que el curso sea práctico y participativo y de que contribuya al desarrollo de habilidades analíticas, reflexivas y críticas, lo cual indica un deseo de romper con el enfoque más tradicional para involucrarse activamente en su aprendizaje y para conocer otras perspectivas y formas de abordar el estudio-histórico-artístico. Así que, junto a ese deseo de mantenerse en una línea de trabajo tradicional, aprecio también un franco interés por encontrar nuevas expectativas y hasta reconciliarse con la materia y, en sentido contrario, la petición expresa de centrar la atención en lo trivial, lo banal, lo que no exige un trabajo reflexivo.

Entre mis anotaciones sobre el desarrollo de la Práctica 1 (mapa de imágenes) se repiten las alusiones a la notable ausencia de mujeres; la presencia dominante de la pintura, seguida de lejos por la arquitectura y la escultura; la ocasional aparición de obras literarias, musicales, cine o fotografía, y la ausencia prácticamente total de otras formas de creación. También se repiten las observaciones sobre el limitado repertorio de obras y artistas que se repiten año tras año, sin apenas variar el orden de frecuencia, con El Guernica y la Gioconda a la cabeza, seguidos de obras de artistas como Miguel Ángel y van Gogh. Se suceden las descripciones sobre la aplastante cantidad de obras europeas, (especialmente españolas, italianas, francesas y británicas y, en menor medida, holandesas, alemanas, austriacas, noruegas o soviéticas) frente al vacío total en el caso de Oceanía y casi total en los casos de América (con alguna muestra de arquitectura maya o azteca o de alguna pintura de Frida Kahlo) África (con la presencia de las grandes pirámides y, ocasionalmente de algún templo o de la esfinge de Guiza) y Asia (donde suele aparecer el Taj-Mahal). Así mismo, mis anotaciones recogen la sorpresa con la que los estudiantes suelen recibir estos resultados y el comentario de que su selección responde a lo que consideraron más apropiado para una clase de Historia del Arte.

En relación con el concepto de arte, dispongo de dos nubes o mapas de palabras (Práctica 2) realizadas con los grupos del curso 2018/2019 y de las breves definiciones textuales realizadas, también a principio de curso, por el grupo del curso 2019/2020. Dos ideas destacan por encima de todas las demás tanto en las nubes de palabras como en las definiciones en relación con la concepción del arte son la emoción y la belleza: [el arte es la] *“expresión o manifestación artística que busca la belleza o despertar emociones en la persona que interactúa con esta”* (CI2A163). No hay ni un solo término que aluda a aspectos o categorías estéticas diferentes a la belleza, aunque sí encontramos un conjunto de calificativos (impactante, impresionante, llamativo, sorprendente, Indescriptible) todos ellos referentes a los sentidos y que podrían interpretarse como un estadio superior de cualquier categoría o valor estético. En contraposición a la idea de sentimientos y emociones, empleados de forma indistinta como sinónimos por los estudiantes, aparecen muy alejados en frecuencia un grupo de términos (pensamientos, abstracción, interpretación, reflexión, replanteamiento) que aluden a la posibilidad de que el arte puede expresar o requerir en su elaboración de algo más o de algo distinto de lo emocional.

También se repite mucho el término “creatividad”, que podría interpretarse en línea con la concepción de la creación artística, como ejercicio intelectual para la resolución de problemas o a la innovación, pero durante los debates que siguen a la elaboración de estas nubes de palabras, cuando pregunto a los estudiantes a qué se refieren cuando hablan de creatividad, suelen indicar que están pensando en una cualidad innata, casi espontánea, del artista. Podría parecer entonces que, para referirse a ese ejercicio más intelectual, algunos alumnos emplean la palabra intencionalidad, pero cuando indago en clase sobre el sentido del término, descubro que la emplean para vincular el proceso de creación artística con un acto netamente humano en oposición a las producciones de la naturaleza. Por otro lado, las alusiones a los aspectos contextuales son muy escasos y lo mismo sucede entre las definiciones del cuestionario más abiertas entre las que solo encontramos lo siguiente: *“Las sensaciones que se quieren transmitir varían según el estilo y las condiciones históricas y socioculturales en las que se desarrolla”* (CI2A167). De hecho, las alusiones, comparativamente más frecuentes a la subjetividad y lo personal, sugieren que la obra es un reflejo de la experiencia individual del artista.

Otros términos se refieren a una idea muy presente también en el diagnóstico: la expresión. Sabemos que en esta idea domina la generación y emisión de un mensaje, independientemente de si hay o no un receptor. Además, comprobamos que cuando los estudiantes hablan del “mensaje” se refieren a una suerte de comunicación trascendental, como si no pudiésemos esperar de la obra de arte una respuesta a algo corriente o cotidiano, sino que debiera ser necesariamente elevado. Encontramos en esta idea cierta relación con los términos que sugieren

la creación como un acto espontáneo (inspiración, talento, magia), como algo inherente a la personalidad del artista que emana casi sin esfuerzo. No obstante, es cierto que otros términos sí aluden a un proceso esforzado (artesanal, destreza, técnica, esfuerzo, trabajo) que requiere el cultivo de habilidades y un tiempo o dedicación a la creación de la obra. Destaca también la presencia de “originalidad”, un término que podemos interpretar de muchas maneras, pero que los estudiantes relacionan con lo que es único, diferente y, también, con lo que procede de la mano del artista. Así, la originalidad se presenta como un valor inherente a la obra que la distingue de todo lo que es corriente.

Por último, encuentro varias alusiones al carácter visual del arte (colores, visual) y una única mención entre las definiciones textuales en la que se señala que la expresión artística puede producirse “*a través de imágenes, música, escritos*” (CI2A162).

Los estudiantes señalan aspectos importantes en relación con el arte como instrumento para la reflexión, la provocación o la reivindicación, para mostrar la diversidad e invitar al análisis crítico, pero son ideas marginales dentro del *maremágnun* de conceptos que apuntan hacia el imperio de las emociones y de la belleza. Apenas se repara en el carácter contextual de los fenómenos artísticos, que se muestran en el conjunto de estas respuestas como el producto de mentes o personalidades con cualidades singulares que basculan entre la inspiración y el talento innatos y, si acaso, el esfuerzo para formarse y adquirir la destreza necesaria para expresarse, sobre todo, visualmente. Así, la representación social del arte entre estos estudiantes parece estar fuertemente vinculada a una concepción tradicional y romántica del arte, que se percibe principalmente como una expresión estética que busca despertar sentimientos elevados, con poca consideración hacia otras funciones intelectuales, sociales o políticas. Esto podría reflejar una falta de exposición a las diversas dimensiones y posibilidades del arte, así como una tendencia a valorarlo más como un fin emocional que como un proceso intelectual o un producto cultural.

Por mi parte, venía trabajando desde el principio con la idea de que era necesario tratar los conceptos en el aula y de ahí mi interés por tratar de delimitar de forma elemental el concepto arte. La intención nunca fue proporcionar una definición cerrada, sino garantizar que se entiende como un producto humano y sembrar la duda y el debate, la idea de que cualquier estudio social es contingente. Aunque no contaba con una formación que me permitiese trabajar los conceptos o las representaciones sociales de forma fundamentada y sistematizada, la preocupación y la necesidad de observar qué pensaba mi alumnado ya estaba presente.

En relación con la crítica al discurso tradicional de la Historia del Arte, el alcance de mis

reflexiones era, de momento, muy limitado. Si bien la preocupación por la inclusión de la perspectiva de género y el interés por los discursos decoloniales ya estaban presentes en mi vida personal y profesional desde hacía tiempo, no me planteaba poner en duda el relato tradicional de esa sucesión de estilos artísticos. Quería introducir cambios destinados a mostrar una perspectiva disciplinar más abierta, pero no había caído en la cuenta de que esto exigía, entre otras cosas, darnos la oportunidad (también a los estudiantes) de cuestionar los discursos tradicionales y dejar espacio a la generación de contrarrelatos.

En cuanto a la metodología, compartía con mis estudiantes el deseo de integrar la práctica y la teoría, de combinar trabajo individual y cooperativo, de fomentar su participación en todo el curso y de que se responsabilizasen de algunas actividades. Lo que no compartía era el aprecio por metodologías supuestamente activadoras que en mi opinión anteponen el entretenimiento, bajo la coartada de la motivación, al rigor, el “cómo” a la finalidad.

XII.2.2. Planificación

A lo largo de este ciclo, la programación que adapté en el precedente se mantuvo casi sin cambios, especialmente en el curso 2017/2018. Lógicamente ajusté las fechas y número de sesiones de cada curso, pero mantuve el esquema general ya que me resultaba cómodo y me daba un respiro para destinar tiempo a la preparación de los materiales de clase. El tiempo ganado, lo dediqué a introducir pequeños cambios de carácter metodológico y a preparar actividades más prácticas y sus correspondientes materiales. Para ello, los cuestionarios de principio de curso me resultaron muy útiles no solo para evaluar los conocimientos de los que partíamos, sino para conocer la disposición de los estudiantes para integrar metodologías más activas en el desarrollo del curso que, sin duda, requerían más trabajo para todos.

Las expectativas y sugerencias del alumnado invitaban a pensar cómo introducir un mayor número de prácticas de aula y reducir el tiempo de clases magistrales para ceder espacio a su participación. También quería abordar la demanda de los alumnos de trabajar, desde una perspectiva crítica, la orientación eurocéntrica y patriarcal de la Historia del Arte tradicional y que, de algún modo, bajásemos de su pedestal a la obra de arte y recuperásemos su cotidianeidad. Pedían también estrategias para acercarse a la obra, para comprenderla dentro y fuera de su contexto original. Planteaban el intercambio de opiniones, el debate fundamentado, como una vía de trabajo. Pedían margen de libertad para orientar algunos de los trabajos y querían disfrutar.

Presento la planificación diferenciando entre los dos grupos del curso 2017/2018, el grupo no bilingüe del curso 2018/2019 y el grupo bilingüe del mismo curso. Por último, aunque no me

detendré en la planificación de la asignatura de Historia del Arte español y su Didáctica, si compartiré algunas de las dudas y reflexiones que surgieron cuando empecé a planificar la asignatura.

Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte: grupos T6 y T7 del curso 2017/2018

Las modificaciones que tenía previstas requerían algunos cambios menores de organización del programa: reagrupación de algunos asuntos en un mismo tema y pequeños cambios de orden, así como el sacrificio de algún asunto en favor de otros. El resultado es el siguiente:

Figura 33

Adaptación de la programación del Ciclo 2

PROGRAMACIÓN CICLO 1	PROGRAMACIÓN CICLO 2
1) Introducción: ¿Qué es el arte?	1) Introducción: ¿Qué es el arte?
2) Teoría, crítica e Historia del Arte	2) Análisis e interpretación de la obra de arte
3) Análisis e interpretación de la obra de arte	3) La Historia del Arte en el ámbito de las Ciencias Sociales
4) La evolución de las formas artísticas	4) Historia del Arte y educación: ¿para qué enseñar arte?
5) Historia del Arte y educación	5) Estrategias y recursos para la enseñanza de la Hª del Arte
6) Metodologías y recursos didácticos para la enseñanza de la Hª del Arte	

La materia mantiene una organización en dos partes, una centrada en los fundamentos (temas 1 y 2) y otra en la didáctica (temas 4 y 5), con un tema que hiciese de nexo entre ambos (tema 3). No obstante, tenía muy presente que debía ir introduciendo aspectos didácticos desde el primer tema. Los tres temas dedicados a la didáctica de mi planificación anterior se funden en dos y elimino el tratamiento teórico de cuestiones genéricas (metodología, recursos y actividades) para abordarlas de manera más práctica. A cada tema le corresponde sus correspondientes actividades que diferenciamos entre prácticas, realizadas en el aula, y tareas para trabajar fuera del aula (aunque pueden tener presencia en clase a través de exposiciones). El programa quedó como sigue.

Sesión de presentación

En la primera sesión procedo a presentar el curso avanzando que no van a encontrar en él verdades cerradas, sino preguntas a partir de las cuales trabajaremos. Preguntas como:

- ¿Por qué hay una asignatura de Historia del Arte en la formación del profesorado?
- ¿Cuál es el origen del discurso histórico-artístico?
- ¿Qué es el arte y para qué sirve o se utiliza?
- ¿Qué es el patrimonio? ¿Es lo mismo hablar de arte que de patrimonio?

- ¿Por qué nos resulta difícil entender el arte contemporáneo?
- ¿Cómo introduce la Hª del Arte el currículo de Educación Primaria? ¿Qué aporta la Hª del Arte al alumnado de primaria? ¿Tiene en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos?
- ¿Qué problemas plantea el aprendizaje de la Historia del Arte?

Aunque todavía no he tenido oportunidad de leer las respuestas al cuestionario inicial que paso en esta misma sesión, trato de avanzar algunas ideas prácticas sobre el funcionamiento del curso, así como la orientación que pretendo darle.

Tema 1: Introducción: ¿Qué es el arte?

Considero imprescindible dejar espacio a la reflexión sobre la finalidad de la propia asignatura y de los temas que en ella se abordan, así como potenciar el análisis de conceptos y discursos. En este sentido, el trabajo con compañeros de la facultad, especialmente con Aurora Rivière y Carlos Martínez Valle, y con exalumnos que han finalizado el Máster de Formación del profesorado me aporta lecturas y un espacio para reflexionar sobre el análisis de conceptos. El tema comienza con una práctica, el mapa de imágenes (vid [Mapas de imágenes y su discusión](#)), que ya permanecerá en mi programación hasta la actualidad y cuya finalidad es mostrar y discutir con los estudiantes su representación de la materia. Mantengo además la práctica destinada a tratar el concepto de arte que consiste en un conjunto de ejercicios entre los que destaca la elaboración del mapa de palabras (vid [Mapas de conceptos espontáneos](#)) presentado como instrumento para el análisis de la representación de arte y el correspondiente debate para la identificación del sentido de los términos empleados y su categorización. La actividad no está pensada para cerrarse con una definición definitiva, sino que busca acordar un marco mínimo que nos permita entender que hablamos de creaciones netamente humanas y contextuales en cuya creación intervienen o pueden intervenir diferentes agentes y factores, que no se deben únicamente a la belleza o a la expresión de sentimientos y que conceptos como el de libertad, originalidad, genio, etc., debemos tomarlos con prudencia. En tercer lugar, tengo prevista una sesión para analizar las funciones sociales del arte, cuya finalidad es incidir en el carácter contextual de la obra de arte.

En el transcurso de este tema, presento a los estudiantes las pautas de la Tarea 1 (*Preparación y exposición oral sobre una obra de arte*) que consiste en la investigación sobre una obra de arte de su elección y la preparación y presentación de una exposición oral de cinco minutos que iremos repartiendo a lo largo del curso al comienzo de cada sesión. La cantidad de alumnos que hay en estos grupos requiere este esfuerzo de síntesis, pero, a cambio, nos permitirá ver en el aula una cantidad significativa de obras de arte. Propongo, aunque no es preceptivo, que trabajen obras que “rellenen” los vacíos que hemos identificado en el mapa de imágenes. El

propósito es que investiguen y practiquen lo que veremos sobre el análisis e interpretación de la obra de arte en el próximo tema y que disfruten en esa aproximación al arte.

Tema 2: Análisis e interpretación de la obra de arte

Antes de que los alumnos empiecen a preparar sus exposiciones, dedicamos un tema a trabajar algunos conceptos elementales para el análisis técnico, formal y contextual de la obra de arte. El contenido tratado de forma teórica se complementa con tres prácticas que tienen como finalidad que los alumnos exploren de forma gradualmente más compleja formas de aproximación a la imagen y a la obra de arte.

En la Práctica 3 (*Imagen y comunicación*) exploramos la interpretación libre de las imágenes y nuestras coincidencias y diferencias, con la finalidad de investigar diversos factores que condicionan nuestra percepción (desde nuestras propias experiencias e ideas, hasta diferentes acompañamientos musicales, discursos previos, su presentación fragmentada o como parte de una secuencia, etc.). Esta actividad busca también, acercar el arte al ámbito cotidiano, fomentar un clima de confianza para hablar sobre las obras, y demostrar que cualquiera puede aproximarse al arte desde su experiencia personal.

Figura 34

Ejemplo de ficha de trabajo para el desarrollo de la Práctica 3



A partir del proyecto del Hematocrítico de Arte (2012) del maestro de Educación Infantil y Primaria Miguel Ángel López y en la serie *Modos de ver* (1972) de John Berger, diseñé una serie de ejercicios prácticos para observar imágenes y expresar lo que evocan mediante descripciones

y narraciones. Se trata de una batería de breves ejercicios para trabajar en pequeños grupos a partir de diferentes imágenes (ilustraciones, fotografías y pinturas), empezando por la simple enumeración de sentimientos o la asignación de títulos a la elaboración de narraciones y descripciones cada vez más complejas. Esta práctica se complementa con la Tarea 2 (*Narración a partir de una obra de arte*) que diseña a partir de la lectura del libro *Calle de la mirada* (2016) del crítico de arte Jean Frémon. Consiste en crear una breve narración o texto de carácter literario a partir de una obra de arte. Para resolverla los estudiantes deben investigar sobre la obra y crear una historia que contenga aspectos verosímiles desde el punto de vista histórico-artístico.

La práctica 4, *¿Es difícil entender el arte contemporáneo?* incide en la importancia del contexto para comprender y atribuir significados a las obras de arte. A través de una dinámica participativa grupal, los estudiantes trabajan con obras de artistas contemporáneos (René Magritte, Louise Bourgeois, Pilar Albarracín, Concha Jerez, Ana Mendieta, Manzoni, Duchamp o Yves Klein)

Figura 35

Ejemplo de ficha de trabajo para el desarrollo de la Práctica 4



En primer lugar, cada grupo formula preguntas sobre la obra que le ha tocado, planteando qué les gustaría saber para comprenderla mejor. Estas preguntas son resueltas posteriormente por otros compañeros en dos fases: inicialmente de forma intuitiva y, después, buscando información sobre la obra. De esta manera ponemos de relieve el papel del espectador como agente constructor de significados. Otra finalidad de la práctica es mostrar al alumnado que, al contrario de lo que suelen pensar, poseen más herramientas para interpretar obras de artistas

con los que compartimos códigos y preocupaciones que obras del pasado, bajo cuya aparente sencillez, pueden resultar más herméticas si no disponemos de las claves contextuales, como sucede con obras tan conocidas por ellos como como *El nacimiento de Venus* de Botticelli o el *David* de Miguel Ángel.

Por último, dedicamos la práctica 5 (*Niveles de interpretación de la imagen*) a realizar un ensayo sencillo de análisis iconográfico (descriptivo) e iconológico (interpretativo) de imágenes presentes en diversos soportes y de diferentes épocas, para tratar de conectar ideas e imágenes y posibles interpretaciones. Esta práctica tiene la finalidad de familiarizar a los estudiantes con métodos de análisis formal de las imágenes. Para ello, he seleccionado objetos de diferente naturaleza y de diferentes lugares y épocas (pinturas rupestres australianas, tejidos incas y anatólios, cerámicas pertenecientes a la Cultura de los Millares, una escultura de Bernini, una pintura de un pantocrátor medieval y una representación de Shiva danzante procedente de la India), cuya lectura iconográfica se puede afrontar con cierto éxito.

Figura 36

Ejemplos de fichas de trabajo para el desarrollo de la Práctica 5



Organizados en grupos de trabajo, la idea es que los alumnos identifiquen y establezcan relaciones con elementos de otras obras, lecturas, etc. No pretendo que se haga un ejercicio exhaustivo de interpretación iconográfica, y mucho menos iconológica, sino que comprendan el método, la complejidad de la interpretación que siempre debe ser contextual y que todo artífice, echa mano de unos códigos o reglas que le permiten hacerse entender.

Tema 3: La Historia del Arte en el ámbito de las Ciencias Sociales

Este tema se concibe como un puente entre ambas partes. En primer lugar, recupero la presentación de diferentes aproximaciones académicas y no académicas al estudio y valoración de la obra de arte, complementando la teoría con la Práctica 6 (*Crítica y análisis histórico*

artístico), pensada para que el alumnado compruebe que el estudio y disfrute de la obra de arte puede realizarse desde posiciones diferentes: académicas y no académicas, subjetivas o pretendidamente objetivas, etc. Para ello, los alumnos en parejas deben escoger una obra de arte y escribir una pequeña crítica y un comentario adoptando la perspectiva de la Historia del Arte. Además, me propongo añadir un capítulo dedicado a mostrar algunos de los cambios que se están produciendo en los estudios histórico-artísticos con la irrupción de perspectivas como la feminista o la decolonial, pero sin renunciar al tradicional repaso de la evolución de las formas artísticas en Occidente a través de la Práctica 7. En esta ocasión, los alumnos trabajan en grupo en el aula a partir de los materiales que les proporciono (fuentes y preguntas guía) para orientar su investigación y preparar una breve presentación. El tema se cierra con un capítulo diseñado para conectar fundamentos y didáctica y para estimular la relación con los conocimientos adquiridos en otras asignaturas, repasando las corrientes pedagógicas que conocen para conocer el papel que otorgan a la enseñanza del arte y la historia del arte en la escuela.

Tema 4: Historia del Arte y educación: ¿para qué enseñar arte?

Tema destinado a reflexionar sobre el valor educativo y formativo de la Historia del Arte y su presencia en la Educación primaria. Teniendo en cuenta las competencias y objetivos previstos en el programa que requiere “Fomentar actitudes de interés y respeto hacia el patrimonio histórico-artístico” (OB7) e “Integrar el estudio histórico-artístico desde una orientación instructiva y cultural” (CM8.3.3), preveo una salida a un museo (Práctica 8: *Preparación y guiado salida didáctica*) con el mismo propósito del ciclo anterior: repartir el peso de la preparación y guiado entre los estudiantes para que trabajen en equipo. La idea me parece más compleja teniendo en cuenta lo numerosos que son los grupos y las limitaciones que suele haber en los museos para el acceso de grupos. Esto implica invertir un mínimo de dos sesiones por salida.

Tema 5: Estrategias y recursos para la enseñanza de la Hª del Arte

Mi idea es trabajar este tema de forma práctica a través de dos tareas (Tarea 3: *Propuesta didáctica para alumnado del siglo XXI: un nuevo escenario* y Tarea 4: *Evaluación de las propuestas didácticas*) y una práctica (Práctica 9: *Comparación de materiales didácticos*), todas ellas probadas en el ciclo anterior. La Tarea 3 incorpora algunos cambios: consiste en la elaboración y exposición en grupo de una propuesta didáctica para trabajar un concepto social a través del arte. Para orientar el trabajo, propongo cuatro posibilidades (tiempo histórico, espacio geográfico, sociedad y medioambiente) entre las que podrán escoger la que prefieran, así como los conceptos a tratar dentro de la temática seleccionada (sincronía y diacronía, sucesión, evolución, continuidad, cambio, magnitudes temporales, magnitudes espaciales, organización

del territorio, paisaje, familia, marginación, élite, activismo, degradación, sustentabilidad, recursos, etc.). La propuesta debe incluir los materiales didácticos necesarios y entregarse en una carpeta virtual accesible para todos los compañeros. En cuanto a la Tarea 4, cada alumno debe preparar un instrumento de evaluación propio que posteriormente empleará para valorar y calificar las exposiciones de los diferentes grupos. La novedad es que, en esta ocasión, la media de las calificaciones obtenidas formará parte de la calificación de cada trabajo.

Por último, hay una serie de tareas que no quedan adscritas a ningún tema concreto y que los alumnos van realizando a lo largo del curso. Uno es el trabajo de reflexión crítica de una lectura (Tarea 5) que ya vimos en el ciclo anterior, al que se añade ahora la lectura y reflexión crítica de cuatro artículos (Tarea 6). Para la tarea del libro se mantiene las mismas pautas, pero incrementamos el listado de posibles lecturas con *Calle de la mirada* de Jean Frémon, un libro de cuentos que nacen de anécdotas o detalles que invitan a reflexionar sobre los factores que intervienen en los procesos de creación; *La imaginación y el arte en la infancia* de Vigotsky y *Ellas mismas. Autorretratos de pintoras* de Ángeles Caso, ambos incluidos a petición de los propios estudiantes. En cuanto a la reflexión sobre los artículos (entrevistas o fragmentos de textos), también se mantiene las pautas de la tarea equivalente del ciclo anterior, pero cambian los textos. Selecciono el artículo *¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?* de Linda Nochlin para introducir la perspectiva feminista; un fragmento de una entrevista a la filósofa Marta Zlatosky (*Mirando hacia afuera sin precipitarnos*) en el que se trata el eurocentrismo presente en los estudios histórico-artísticos y la complejidad de aproximarse a las creaciones de otras culturas; una entrevista a María Acaso (*Un chaval de 7 años es un constructor de conocimiento, no solo lo es el adulto*) y el artículo *Diálogos y antagonismos* de la investigadora sobre arte y educación Aida Sánchez de Serdio, estos últimos con perspectivas en los que el arte es el centro, aunque también se reflexiona sobre el conocimiento histórico-artístico.

Finalmente incorporo un pequeño experimento con una tarea voluntaria (Tarea 7: *Cadáver exquisito*) que consiste en emular el juego surrealista, pero encadenando textos ilustrados con obras de arte. Además de la evidente orientación lúdica de la actividad, me interesa el hecho de que obliga a conectar palabras e imágenes, a reflexionar sobre ambas cuestiones y a realizar búsquedas de obras de arte que encajen con lo que se quiere transmitir.

Una serie de criterios han guiado esta planificación:

- Partir de los conocimientos de los estudiantes haciéndoles partícipes del proceso de identificación y trabajar conceptos.

- Interacción, participación y fundamentación. El incremento de la interacción y la participación de los estudiantes sin perder el rigor o la fundamentación requería mejorar el equilibrio entre teoría y práctica incrementando la práctica. La planificación de la facultad prevé un sistema de desdobles de los grupos numerosos para la realización de prácticas, al que todavía no había recurrido puesto que los grupos que había tenido eran reducidos, pero que ahora sí debía implementar. Para ello diseñé, además de dinámicas para trabajar durante las clases teóricas, varias prácticas de aula. Esto último resulta especialmente estimulante porque encontré una oportunidad para introducir cuestiones novedosas para mí y para los estudiantes (temas, perspectivas y formas de acercarse y analizar la obra de arte), así como para establecer una relación más orgánica entre teoría y práctica.
- Intercambio de conocimientos y experiencias. Aprovechando la funcionalidad del campus virtual y la mejora de mi destreza para utilizarlo, decido que la entrega de las propuestas didácticas de todos los equipos (de forma obligatoria) y de algunas tareas (de forma voluntaria) se realizará a través de un recurso Moodle que permite compartir información y archivos a toda la clase. Dos motivos me animaron a ello. El primero es la consideración de que el aprendizaje entre iguales, extendido más allá de los grupos que suelen formar los estudiantes por afinidad, puede resultar útil para comprobar que hay otras maneras de afrontar y resolver un mismo problema. El segundo es que preveo que el hecho de que algunos ejercicios puedan ser expuestos a los compañeros contribuirá a realizar los trabajos con mayor cuidado ya que no quedan sometidos solo al ojo crítico del profesor, sino que se convierten en material susceptible de ser valorado por más personas.
- Combinación de trabajo individual y trabajo en equipo. Aunque considero que el equilibrio establecido en el ciclo precedente es bastante razonable, me planteo la posibilidad de incrementar las dinámicas colaborativas a través de las prácticas de aula.
- Desarrollo del pensamiento crítico y de la creatividad. Para potenciar estas destrezas planifico actividades que requieran investigar, seleccionar fuentes, analizar y relacionar información, construir argumentos y crear contenido original. Además, teniendo en cuenta las dificultades bastante generalizadas que los estudiantes tienen con la escritura, opto por tareas que permitan ensayar diferentes modalidades de escritura literarias y académicas.
- Reducción del plagio. Uno de los problemas recurrentes que he detectado en el ciclo anterior es la tendencia a copiar. He llegado a la conclusión de que el tipo de tarea solicitada y su formulación puede favorecer esa actitud o ayudar a evitarla. En ese sentido, entiendo que la reformulación de algunas tareas y la medida anterior en relación con el diseño de las actividades contribuirá también a solventar el problema.

- Flexibilidad y libertad de elección. El campo de estudio de la materia es tan vasto que resulta objetivamente imposible abarcarlo de forma razonable en un solo cuatrimestre. El problema se complica cuando, además de analizar un determinado discurso canónico, se quiere incluir otras perspectivas. Esto requiere sacrificar contenidos y cierta flexibilidad. Una medida que puede resultar oportuna es dejar cierto margen a los estudiantes para que seleccionen las obras sobre las que van a trabajar en algunas de sus actividades. Además, teniendo en cuenta lo que manifiestan los propios estudiantes, esta libertad de elección puede resultar estimulante. La idea es guiar las tareas solo con las directrices elementales.
- Evaluación formativa y continua. Mantengo la decisión de eliminar el examen final que considero contrario a mi planteamiento de la asignatura y del modelo de enseñanza que pretendo inculcar, pero a cambio, establecí la obligatoriedad de la entrega de una serie de tareas: todas las individuales y una de grupo. El peso de la calificación queda repartido entre el trabajo individual (50%), el trabajo en equipo (40%) y la asistencia (10%). Mantengo el 10% por asistencia que solo se obtendrá con menos de 5 faltas independientemente de que estén o no justificadas. La decisión se basa en que, por muy justificadas que estén, el curso es presencial y la ausencia de seis sesiones supone un alto porcentaje de pérdida de dinámicas y prácticas. Así, la puntuación de la asistencia sirve en cierto modo para incluir la realización de las prácticas de aula. Por otro lado, con la finalidad de que la evaluación sea formativa, me propongo mejorar la retroalimentación y experimentar el funcionamiento de la evaluación inter pares con la idea de aplicarla a la calificación de los trabajos en equipo, que correrá a cargo de la docente y de los propios estudiantes. La idea es que se mantengan atentos a las exposiciones y que ensayen un ejercicio tan complejo como es evaluar.

Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte: grupo T7 del curso 2018/2019

Compartí la docencia de este grupo con una compañera de nueva incorporación, corriendo el diseño de la programación a cargo de las dos. Aunque ella consideró prioritario mi criterio y trabajamos sobre la base de mi programa, lógicamente, sus aportaciones y las reflexiones derivadas de los fallos que yo había detectado del curso anterior requirieron reajustes que afectaron a los contenidos teóricos y prácticos. De mis cinco temas, pasamos a cuatro:

- 1) Introducción: ¿Qué es el arte?
- 2) La Historia del Arte en el ámbito de las Ciencias Sociales
- 3) Análisis e interpretación de la obra de arte
- 4) Estrategias, recursos y materiales para la enseñanza de la Historia del Arte

Como se puede apreciar, sacrificamos el tema dedicado a la Historia del Arte y educación y la

revisión de la presencia de la Historia del Arte en el currículo de Educación Primaria. Sin embargo, no renunciamos a tratar el valor educativo del arte, pero integrado en diferentes actividades como los trabajos de diseño de propuestas didácticas. Mantuvimos cinco de mis prácticas (*Mapa de imágenes, Mapa de palabras, imagen y comunicación, ¿Es difícil entender el arte contemporáneo?, Niveles de interpretación de la imagen*) e incluimos tres nuevas a propuesta de mi compañera. También mantuvimos todas las tareas que yo había diseñado el curso anterior, excepto la reflexión sobre los artículos.

Yo llevé el peso de los dos primeros temas y mi compañera el del tema 3 con la salvedad de dos intervenciones más para realizar las prácticas *¿Es difícil entender el arte contemporáneo?, Niveles de interpretación de la imagen*. Del tema 4 nos ocupamos ambas de forma simultánea, asistiendo a todas las sesiones que quedaron a cargo de las exposiciones de los estudiantes.

El curso mantuvo el carácter práctico que yo venía imprimiendo a mis clases, pero el tema de la evolución de las formas artísticas fue impartido por mi compañera que complementó sus exposiciones con prácticas para trabajar el vocabulario técnico y el análisis formal de las obras de arte. Así mismo, cada profesora organizamos una salida (una al Museo del Prado y otra a la exposición *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*, de la Juan March), dejando escoger a los alumnos a cuál acudir.

Fundamentos y Didáctica d la Historia del Arte: grupo bilingüe del curso 2018/2019

En este grupo introduje nuevos cambios, en línea con la programación del curso precedente. Tras incrementar y asentar el número de prácticas, ajusté su duración:

Tabla 13

Planificación de la asignatura para el grupo bilingüe del curso 2018/2019

CONTENIDOS Y PRÁCTICAS

1. Introducción
 - DISCUSIÓN 1: ¿Qué es el arte? Aproximación a una definición arte
 - PRÁCTICA 1: Las obras de arte “más importantes”
 - DISCUSIÓN 2: Función de la obra de arte
 - PRÁCTICA 2: Imagen y comunicación
 - PRÁCTICA 3: ¿Es difícil entender el arte contemporáneo?
2. Conceptos fundamentales
 - DISCUSIÓN 3: Análisis de la obra de arte
 - PRÁCTICA 4: Niveles de interpretación de la imagen.
 - PRÁCTICA 5: Diseño de fichas para análisis de obras de arte
 - DISCUSIÓN: Estilos artísticos
3. La historia del arte en el ámbito de las ciencias sociales
 - DISCUSIÓN 4: Teoría, crítica e Historia del de Arte
 - PRÁCTICA 6: Crítica y análisis histórico artístico.
 - PRÁCTICA 7: Exposiciones individuales del alumnado

4. Historia del arte y educación
 - DISCUSIÓN 5: ¿Para qué enseñar arte? / El arte para alumnos de Educación Primaria
 - PRÁCTICA 8: Preparación y guiado salida didáctica.
 - PRÁCTICA 9: Estrategias, recursos y materiales didácticos (exposiciones grupales)

TAREAS

TAREA 1: Narración a partir de una obra de arte	24 de marzo
TAREA 2: Investigación y exposición de una obra de arte	Exposición oral en clase
TAREA 3: Crítica y análisis histórico artístico	14 de abril
TAREA 4: Propuesta didáctica	28 de abril
TAREA 5: Reflexión crítica de un libro	19 de mayo
TAREA 6: Reflexión crítica de diversos textos	27 mayo
TAREA 7: Cadáver exquisito (voluntaria)	Entrega según cronograma

Nótese el cambio en la concepción de los temas como discusiones y en la presencia de un cronograma para la entrega de las tareas que fue presentado el primer día de clase. El contenido teórico se presenta como cinco “discusiones” y el práctico como nueve “prácticas”. Las tareas se distribuyen a lo largo del curso racionalizando los periodos de trabajo, para facilitar la organización de los estudiantes. Alguna práctica se transforma en tarea y propongo la TAREA 7, de carácter voluntario. Tiendo a diluir más los límites entre “fundamentos” y “didáctica”, porque me voy dando cuenta de que varias prácticas (1, 2, 3, 7 y 8) y tareas (1, 2, 7) pueden funcionar como modelos didácticos adaptables a primaria. Además, este grupo no necesita desdoblarse para realizar las clases prácticas, lo que favorece este planteamiento más “orgánico”.

Historia del Arte español y su didáctica: curso 2019/2020

En el curso 2019/2020 no impartí Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte, pero me hice cargo de la asignatura optativa Historia del Arte español y su didáctica que, desde el primer momento, me planteó algunos problemas. El programa me parecía desfasado y proponía una forma de pensar en el pasado histórico-artístico que cada vez compartía menos:

1. Introducción al legado artístico español.
2. De Altamira al legado romano.
3. Arte en la Edad Media: Románico, Gótico y Arte Hispanomusulmán.
4. Evolución del Arte en la Edad Moderna: Renacimiento, Barroco y Neoclasicismo.
5. El Mundo Contemporáneo: del Romanticismo a las nuevas tendencias.
6. Diseño de actividades y propuestas didácticas.

Como puede apreciarse, la asignatura presenta la clásica estructura de sucesión de estilos artísticos, aplicada al contexto español, por lo que, a las dudas sobre la secuencia de los contenidos, se añadía la determinación de “lo español” con sus problemas de anacronismo y descontextualización si se aplica a momentos anteriores a la constitución de España como entidad política. Altamira, o artistas tan representativos de lo español como el candiota

Domenico Theotocopulos o Ribera, que inicia su carrera en Roma y trabaja hasta su muerte en Nápoles o Picasso, que se forma y crea en buena medida fuera de España, son ejemplos de la dificultad de estudiar el pasado en este tipo de estructura. Además, esta propuesta programática no solo ofrecía una lectura simple del contexto español sino complaciente con un discurso histórico-artístico que ha ignorado a las mujeres y sus creaciones. Este debía ser, decidí, mi punto de partida: compartir con los estudiantes mis dudas y tratar de desentrañar el origen nacionalista de un discurso que después aplicamos a creaciones, trayectorias que podrían analizarse y reinterpretarse desde otros puntos de vista. Así, siguiendo mi enfoque habitual, me propuse analizar el concepto de arte y el discurso histórico-artístico, añadiendo un examen crítico de lo que entendemos por "arte español". Una vez visto esto, entramos también en la cuestión del análisis de la obra de arte y en la revisión del concepto de estilo.

Por primera vez, consideré que era posible alterar significativamente el programa y plantear una alternativa que atendiese a los objetivos y competencias de la asignatura. El eje del curso sería el arte como fenómeno comunicativo, utilizando como ejemplos autores, obras e instituciones próximas físicamente. Además, quería integrar en la programación la idea del medio, entendido éste como espacios próximos y accesibles, como lugares en los que se producen interacciones abiertas con otros contextos, que considero tiene un gran valor didáctico. El resultado es, inevitablemente, parcial, pero, al menos, empezamos a trabajar a partir de una reflexión compartida que sirvió para establecer la pauta del curso.

En relación con los problemas conceptuales listados en la siguiente tabla, mantengo la atención sobre los que ya había detectado e identifiqué otros nuevos. Esto implica la integración de nuevos aspectos a trabajar y la reformulación de algunas de mis dinámicas de trabajo o cambios en la manera de abordarlos que también se indican en la tabla. No fui capaz de idear estrategias de trabajo para todos ellos, pero al menos los empecé a recopilar para seguir pensando cómo integrarlos. Resumo la forma prevista para abordar estos problemas:

Tabla 14

Identificación de problemas conceptuales de los alumnos y respuesta de mi propuesta

PROBLEMA CONCEPTUAL	RESPUESTA EN MI PROPUESTA
La Historia del Arte como discurso neutro y universal e invisibilización de los sesgos androcéntrico y eurocéntrico	Contenido teórico Breve aproximación al origen de los discursos sobre el arte y a los sesgos y nuevas perspectivas de la Historia del Arte. Actividades Las obras de arte “más importantes” Preparación y exposición oral sobre una obra de arte. Reflexión crítica a partir de diversas lecturas
La naturaleza como creadora de arte	Contenido teórico Desarrollo de un debate guiado sobre la definición de arte con especial atención a la relación entre arte y naturaleza. Actividades Aproximación a una definición de arte
Arte como expresión de sentimientos	Contenido Insistencia en la variedad de funciones y usos sociales del arte y de la naturaleza de los mensajes que transmite Actividades Imagen y comunicación. ¿Es difícil entender el arte contemporáneo? Niveles de interpretación de la imagen. Propuesta didáctica para el alumnado del siglo XXI: un nuevo escenario
Arte como expresión de la belleza	Contenido Insistencia en la variedad de preocupaciones estéticas (y de naturaleza no estética) que reflejan las obras de arte Actividades ¿Es difícil entender el arte contemporáneo? Niveles de interpretación de la imagen.
El proceso de creación como producto de la intencionalidad y la libertad del artista	Contenido Insistencia en los factores contextuales que intervienen en los procesos de creación artística. Actividades ¿Es difícil entender el arte contemporáneo? Niveles de interpretación de la imagen. Reflexión crítica a partir de diversas lecturas
La obra de arte como objeto aislado de su contexto cultural, social, económico y político.	Contenido Ampliación del tema dedicado a la reflexión sobre la definición del concepto de Arte.
El artista como responsable único del proceso de creación y el espectador como sujeto pasivo	Actividades ¿Es difícil entender el arte contemporáneo?
La creatividad artística entendida como talento innato que se expresa espontáneamente	No preveo acciones concretas para abordar este asunto.

XII.2.3. Implementación y observación

Describir la aplicación de estos programas en cuatro grupos repartidos en dos cursos que no discurren exactamente igual ni siquiera desde el punto de vista de mi planificación, resulta muy complejo, de modo que adoptaré un enfoque general. En este segundo ciclo, aunque persisten problemas identificados previamente, también logro avances significativos respecto a las cuestiones que me había propuesto resolver al finalizar el ciclo anterior.

Mis anotaciones que indican mi preocupación sobre la concepción que los estudiantes tienen sobre la Historia del Arte son cada vez más recurrentes. Aprecio con mayor claridad su confusión entre dos posibles aproximaciones al arte (la plástica y la perspectiva histórico-artística), así como la necesidad de introducir otras perspectivas (como la feminista o la decolonial).

- [En referencia a la Práctica 1: mapas de imágenes] *“Entre las imágenes seleccionadas para la práctica de hoy, en ninguno de los dos grupos había obras atribuibles a mujeres y en uno solo había obras en las cartulinas destinadas a Europa y a América: África, Asia y Oceanía quedaron desiertos (...)”* (anotado el 01/03/18).
- *“En el grupo bilingüe, este año, la selección de imágenes ha sido más variada: han aparecido obras procedentes de Centroamérica y África (algunas de ellas de artistas contemporáneos) y creaciones como la performance, la música, la danza o la literatura. Pero ni una sola mujer (...) En el grupo de la tarde sí se han seleccionado dos obras de Frida Kahlo y alguna obra literaria, pero Asia y Oceanía han quedado desiertos. En América solo hay obras norteamericanas y en África las pirámides y la esfinge”* (anotado el 21/02/2019).

Precisamente en el grupo bilingüe del curso 2018/2019 al que me refiero en esta última anotación, hay varias alumnas que, el primer día manifestaron su deseo de discutir la perspectiva eurocentrada y patriarcal de los discursos hegemónicos. Eso explica la aparición en nuestro mapa de imágenes (Práctica 1) de obras contemporáneas procedentes de Centroamérica y África que reflexionan sobre los efectos del colonialismo. Por lo mismo, sorprende la ausencia de mujeres artistas que, sin embargo, irán incluyendo en las diferentes actividades que se realizaron a lo largo del curso.

El impulso de este grupo, poco conformista y muy reivindicativo, supuso un aldabonazo y un impulso para que me pusiera a trabajar con mayor determinación en la preparación de estrategias orientadas a analizar críticamente el androcentrismo y el eurocentrismo de la Historia del Arte tradicional. A ellas les debo la aproximación a artistas cuyo trabajo desconocía como el nigeriano Emmanuel Ekong Ekefey, el mejicano Guillermo Gómez Peña, la iraní Katy Jalili o el jamaicano Ras Daniel Heartman, entre otros. Bajo la premisa de “rellenar” los huecos que habían

quedado en el mural elaborado en la primera práctica, este grupo, más reducido que los T6 y T7, escogió, preparó y expuso ante la clase una diversidad de obras (por la procedencia y la modalidad) que no había presenciado hasta el momento. Al menos en la valoración de seis de las exposiciones individuales de una obra de arte (Tarea 1) se repite en mis anotaciones la siguiente observación: *“La elección contribuye a llenar uno de nuestros “vacíos”* (anotado seis veces entre 01/04/2019 y 10/04/2019).

Al mismo tiempo que voy tomando conciencia de los problemas que plantean las representaciones de la Historia del Arte, se va afinando mi sensibilidad para identificar problemas conceptuales asociados a la idea de Arte: *“Además de los habituales vínculos entre arte y belleza, emoción, libertad, originalidad, etc. y de la confusa identificación de la naturaleza como creadora, un análisis más detenido de los cuestionarios iniciales y de las ideas que refieren los alumnos durante las clases me ayuda a ver otros problemas que no había detectado relacionados con la concepción del arte como un fenómeno descontextualizado (...) Creo que esta concepción de la obra como objeto aislado, tiene que ver con esas otras ideas tan presentes de belleza o libertad.”* (anotado el 15/02/2018).

Como en el ciclo precedente, el trabajo sobre el concepto de arte está presente, pero va ganando peso con la inclusión de ejercicios que vamos resolviendo en clase a medida que discutimos sobre posibles definiciones. Esto dilata también el tiempo dedicado a este asunto, pero me permite mostrar ejemplos que promueven una comprensión más amplia y crítica del arte y que socavan la idea de que la expresión artística se limita a los sentimientos y la belleza o de que podemos interpretar correctamente la obra de arte de forma aislada, sin tener en consideración los elementos contextuales.

Figura 37

Ejemplo de ficha de trabajo para trabajar factores contextuales que influyen en los procesos de creación

¿Qué separa y qué conecta a estos pares de imágenes?

			
Botticelli (1482/85) <i>El nacimiento de Venus</i>	Ana Mendieta (1968) <i>Mujer-Pájaro</i>	El Greco (1580) <i>El caballero de la mano en el pecho</i>	Grupo Zaj (1967) <i>El caballero de la mano en el pecho</i>

Ya en el primer curso de este ciclo, la extensión de mis programaciones, junto con mi disposición a atender eventos cotidianos, imprevistos o peticiones del alumnado, dificulta ajustar los tiempos del curso, así que veo la necesidad de revisar mis prioridades y ser más selectiva con los contenidos del programa. En vez de abordar el habitual recorrido por la Historia del Arte occidental, que había previsto resolver a través de la PRÁCTICA 7, nos centramos en analizar las características fundamentales del arte clásico griego y romano y del del Renacimiento italiano para trabajar los conceptos de “estilo” y “clasicismo”. La otra profesora sí realizó este recorrido, pero en el grupo que llevé yo sola dedicamos parte de ese tiempo a analizar los sesgos eurocéntricos y androcéntricos del discurso histórico-artístico tradicional. Un caso muy diferente es el del curso 2019/2020, en que la planificación de la asignatura de Historia del Arte español y su Didáctica sufrió un severo reajuste debido al confinamiento. A la reflexión sobre lo aprendido en cursos anteriores, se suma en este momento la preocupación por afrontar una experiencia desconocida para todos. Esta situación reforzó la idea de que era legítimo e incluso deseable establecer prioridades, no solo situaciones excepcionales como la que estábamos viviendo, sino en mi planteamiento docente en general.

En relación con el desarrollo de los cursos, a excepción de uno de los dos grupos de tarde del primer curso, la participación del alumnado ha resultado muy satisfactoria. La predisposición para intervenir en las clases más teóricas y para participar en las prácticas ha sido muy positiva, (incluso durante el confinamiento).

Las prácticas de aula, especialmente las cinco primeras, quizás más dinámicas y sorprendentes para el alumnado, nos han permitido abordar de forma accesible aspectos sobre el concepto de arte y sobre la interpretación de la obra de arte que, de otro modo podrían haber resultado áridos. En relación con ellas, suelo tener anotaciones positivas:

- [En referencia a la Práctica 3: imagen y comunicación] *“Las diferencias y coincidencias que surgen entre los diferentes grupos al asignar emociones, ideas, títulos o relatos a las obras que voy proyectando en clase animan el debate y el esfuerzo por explicar sus razonamientos”*. (anotado el 22/03/2018).
- [En referencia a la Práctica 3: imagen y comunicación] *“El sentido del humor y el sentido literario y poético que asoma de vez en cuando al resolver algunos de los ejercicios de la práctica parece que predispone positivamente a los alumnos: no solo los ejercicios parecen resultar interesantes, sino que a algunos les permiten explicar o describir las obras con más facilidad de la que presuponían”* (anotado el 04/03/2019).

- [En referencia a la Práctica 4: ¿Es difícil entender el arte contemporáneo?] *“Cuando presento las obras sobre las que deben trabajar aprecio cierto escepticismo, como si fuese poco probable llegar a explicarlas. Pero al finalizar la clase, todos los grupos han sabido dar respuesta a las preguntas teniendo en cuenta el contexto en que se sitúan las obras. Las chicas especialmente suelen buscar más obras e información sobre el trabajo de Ana Mendieta o Pilar Albarracín, porque se dan cuenta que conectan con sus preocupaciones: la imagen de la mujer, el maltrato, etc.”* (anotado el 20/03/2019).
- [En referencia a la Práctica 5: Niveles de interpretación de la imagen] *“A pesar de mis dudas sobre la elección de las imágenes seleccionadas para realizar este ejercicio, en general todos los grupos han salido airosos y han podido encontrar conexiones y referentes iconográficos. Algunos de ellos eran especialmente difíciles de resolver, pero la dificultad parece haber sido estimulante. De todos modos, tengo que repensar esta selección”* (anotado el 13/04/2018).

XII.2.4. Revisión del proceso y resultados

Presento a continuación un análisis general del curso, incluyendo algunas valoraciones de los propios estudiantes a través de Docentia

PROGRAMA

Orientación pedagógica y didáctica. Procuro seguir la teoría constructivista dejando espacio al alumno para trabajar autónomamente y “aprender haciendo”. Mis lecturas sobre didáctica de las ciencias sociales y la asistencia a conferencias y congresos van ampliando mis conocimientos, especialmente en relación con las metodologías. Pero, aunque hay mucha literatura de didáctica del patrimonio, sigo sin encontrar buenos referentes para la didáctica de la Historia del Arte.

Estructura y contenido. Todavía hay una separación bastante marcada entre los fundamentos y la didáctica, aunque voy mejorando el equilibrio a medida que voy consiguiendo fusionar ambos aspectos de la asignatura en algunas actividades que sirven a la vez para que mis alumnos trabajen aspectos vinculados al análisis de las obras de arte y su contextualización, y como moldeos de actividades adaptables a Educación Primaria. El programa empieza a abrirse a contenidos que no aparecen en la guía docente (como las nuevas perspectivas de la Historia del Arte) y a ubicar en espacios menos centrales contenidos que pueden integrarse en las propias actividades (como la revisión del currículo que los alumnos pueden trabajar en sus proyectos didácticos. Otro cambio es que el esfuerzo de análisis de la obra de arte no se centra tanto en la identificación de los estilos artísticos como en los aspectos comunicativos y contextuales de imágenes y objetos.

Objetivos y competencias. Más consciente que en el ciclo anterior de la necesidad de pensar en la forma de contribuir al desarrollo de objetivos y competencias, a lo largo de este ciclo, voy introduciendo y modificando contenidos y actividades con este fin y fusionando los dos aspectos que deben tratarse en el curso: fundamentos y didáctica. En este sentido, creo que mejoro sustancialmente la contribución al OB1 con el incremento y la orientación de las tareas y prácticas destinadas a observar, describir y analizar, interpretar, contextualizar imágenes, producciones culturales y obras de arte, como pueden ser las prácticas *Imagen y comunicación*, *Niveles de interpretación de la imagen* o *¿Es difícil entender el arte contemporáneo?*

La atención al El OB2 (“Entender el concepto evolutivo de estilo y comprender el hecho artístico como fenómeno histórico y cultural”) me plantea más problemas. En las primeras programaciones reservo un espacio largo para trabajar el recorrido histórico-artístico tradicional a través de actividades prácticas en las que los alumnos preparan y exponen esta parte (o, como sucedió en el curso compartido, lo hace la docente). La asignatura de Historia del Arte español y su didáctica y las demandas de las alumnas del grupo bilingüe del curso 2018/2019 me ayudan a replantearme con más profundidad este aspecto. En la planificación de este último curso me concentro definitivamente en la segunda parte del objetivo (“comprender el hecho artístico como fenómeno histórico y cultural”) tanto en la concepción de los contenidos como en la de las actividades cuya resolución lleva aparejada la investigación del contexto de creación y, en su caso, de su situación en otros momentos, de la obra de arte (es el caso, por ejemplo, de la *Narración a partir de una obra de arte*).

Los objetivos 3, 4, 5 y 6, más vinculados a la parte didáctica, quedan reforzados a pesar de la aparente disminución de temas dedicados a ella. En primer lugar, porque el tiempo dedicado al tema (o discusión) 5 es más extenso y, segundo, porque al final de ciclo, e integrado de forma consciente la didáctica desde el principio de curso a través de las actividades. Además, se sigue reservando un espacio de tiempo importante a las actividades específicas destinadas a conocer, analizar, diseñar y aplicar recursos y propuestas didácticas. Así mismo, trato de dar cumplimiento al OB7 (“Fomentar actitudes de interés y respeto hacia el patrimonio histórico-artístico”) no solo con las salidas, sino permitiendo que los estudiantes escojan las obras sobre las que van a trabajar, convencida de que esto favorecerá ese interés.

También intento mejorar la contribución del curso al desarrollo de las competencias, empezando por las específicas. En este ciclo, hemos prestado más atención en clase a la reflexión sobre la disciplina (CM8.3.1). Si bien terminé eliminando de los contenidos el espacio reservado a la revisión del currículo (CM8.3.2 y CM8.4.4), este aspecto queda reforzado en la

práctica grupal de diseño de una propuesta didáctica, que debe presentarse acompañada de su correspondiente fundamentación curricular.

Aunque intento mejorar la integración del “estudio histórico-artístico desde una orientación instructiva y cultural” (CM8.3.3) con la mejora en mis formulaciones teóricas y en los enunciados de las actividades para separar la formación artística de la histórico-artística, lo cierto es que esto sigue generando bastantes equívocos y no es raro que los estudiantes presenten propuestas didácticas que hacen uso del arte, pero desde la óptica de su ejercitación más que desde la del estudio histórico-artístico. Esto afecta también al CG8 (“Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para el área de Ciencias Sociales”). A propósito de este asunto, en el primer curso de este ciclo, anoto que *“en general no se logra lo que pretendo. No se trabaja con rigor conceptos y no siempre se hace desde la perspectiva de la historia del arte sino desde la educación plástica, musical, etc. La mayor parte de las propuestas son simples baterías de actividades más o menos imaginativas (muchas claramente tomadas directamente de otros proyectos y metidas con calzador), pero no siempre bien conectadas”* (anotado el 12/05/2018). Se trata por tanto de competencias sobre las que seguir trabajando en futuras programaciones.

En cuanto a las competencias transversales, mantengo la línea de implicar al alumnado en el desarrollo de la asignatura a través de actividades grupales e individuales en las que deben tomar decisiones y trabajar de forma autónoma (CT1). Mejoro al final de ciclo la CT3 prestando atención al reflejo de las cuestiones y cambios relevantes de nuestra sociedad en los lenguajes audiovisuales en relación con las relaciones de género y la interculturalidad. Incido en el desarrollo de la apreciación de aspectos como la creatividad y la innovación, así como de la ética profesional, tanto en la orientación de la tarea grupal de diseño de una propuesta didáctica, como en el estímulo de este tipo de valores a través de la resolución del conjunto de las actividades. Así mismo, amplío el número de lecturas y de formatos de escritura que deben trabajar los estudiantes, incidiendo de ese modo en el desarrollo de habilidades comunicativas (CT10).

METODOLOGÍA. En este ciclo la metodología se planifica mejor a partir de criterios más claros, no siempre bien conectados: empiezan a aparecer algunas de las líneas maestras que definirán la metodología en el Ciclo 3.

Trabajo con conceptos. El trabajo en torno al concepto de Arte se afianza en este ciclo con la mejora de la dinámica de exposición dialogada en la que voy introduciendo pequeños ejercicios para que los estudiantes puedan participar. A esto añadido la reflexión sobre la Historia del Arte.

En este sentido, mi sensación es de mejora respecto al ciclo anterior: *“en estos años creo haber logrado un avance interesante promoviendo al inicio de curso una reflexión introductoria sobre la Historia del Arte e incitando a los estudiantes a cuestionar los conocimientos previos que poseen sobre la materia”* (anotado el 17/02/2020).

Problematicación de contenidos, choque cognitivo y movilización de representaciones. Aunque todavía de forma tímida, gradualmente voy planteando contenidos que cuestionan la visión tradicional de la Historia del Arte e introduciendo nuevas perspectivas. Así mismo, el conjunto del trabajo y, especialmente algunas actividades (Prácticas 1, 2, 4 y 5) parecen tener algunos efectos a final de curso, especialmente sobre la representación de la Historia del Arte que algunos alumnos manifiestan experimentar de forma diferente a lo que esperaban. Así mismo, las propuestas didácticas que presentan en el trabajo en equipo (Tarea 3) denotan una ampliación de las posibilidades o utilidades que los estudiantes parecen encontrar en la materia de cara a su aplicación en educación primaria.

Activación y participación del alumnado. Se reduce el peso de las clases expositivas y se incrementan las prácticas en el aula por lo que el protagonismo de los estudiantes aumenta considerablemente: además de tener la oportunidad de intervenir en clase y participar en trabajos en equipo, las exposiciones individuales y las prácticas permiten que ellos tomen el relevo.

Trabajo en equipo. El reparto del peso del trabajo en equipo e individual oscila ligeramente de unos cursos a otros, entre el 40% y 50%, pero se incrementa en las clases prácticas, pues todas las actividades se realizan en grupos de dos o tres estudiantes. Como novedad incluyo la posibilidad de compartir los resultados de algunas tareas.

Actividades, tutorías y salidas. Reviso las actividades para estimular habilidades reflexivas, críticas y creativas, todas ellas imperativas en la formación del profesorado y muy útiles desde el punto de vista funcional de la asignatura. Por ejemplo, encuentro en la creatividad una posible vía para reconducir la tentación de copiar y para hacer más atractivo el trabajo. Prácticas como las de *Imagen y comunicación* o *¿Es difícil entender el arte contemporáneo?*, no solo resultan atractivas por la creatividad que requiere su resolución y porque permiten desplegar el sentido del humor o diferentes sensibilidades, además son una invitación a la exploración de los propios prejuicios y a la reflexión crítica. También el margen que dejo a los estudiantes para que escojan las obras sobre las que van a trabajar, las lecturas o el enfoque del trabajo en equipo, es decir, el estímulo de la autonomía y la toma de decisiones incide en el desarrollo de estas habilidades.

De hecho, no son pocos los alumnos que perciben esta libertad como indefinición, lo que les provoca una incertidumbre que requiere un esfuerzo importante vencer.

El trabajo de investigación del alumnado se ha incrementado y ya no se reduce al trabajo en equipo: actividades como la creación de narraciones, la preparación de las exposiciones individuales o la participación en el cadáver exquisito requieren trabajos previos de investigación. Otro aspecto que quisiera destacar es que algunas de estas actividades, dejan espacio para reflexionar sobre el compromiso cívico del maestro de primaria, aunque sea tímidamente.

Las tareas se realizan con normalidad y la mayor parte de los alumnos las entregan en los plazos establecidos. Las 2 (*Narración a partir de una obra de arte*) y 7 (*Cadáver exquisito*), de carácter más literario o lúdico, respectivamente, son muy bien acogidas y los propios estudiantes plantean alternativas como escribir rimas. Además, acceden de buen grado a compartir los resultados de sus trabajos en el campus virtual. A ello asocio una mejora en la calidad de los trabajos: *“Tengo la impresión de que el hecho de compartir las tareas con las compañeras supone un acicate para cuidar mejor la presentación e incluso la escritura o para ser más creativas. Ya no soy la única que recibe el trabajo y parece que esa exposición mayor supone un reto importante para ellas”* (anotado el 13/05/2018).

Menos entusiasmo y más dificultad entrañan las reflexiones críticas de las Tareas 5 y 6, en las que sigo apreciando problemas de lectura comprensiva o de simple hábito: *“Después de revisar el ejercicio de reflexión crítica sobre los artículos, compruebo con sorpresa, que muchos alumnos no han leído o no han entendido el razonamiento de Linda Nochlin. Otros han interpretado literalmente expresiones metafóricas como cuando Marta Zatoryi habla de “ADN cultural”. Varios no parecen haber leído a Aida Sánchez de Serdio, quizás por tratarse de la lectura más larga”* (anotado el 22/05/2019). En el caso del trabajo dedicado al libro, sigo detectando varios casos de plagio, pero creo que en parte se debe a la propia formulación de la tarea que no he logrado resolver: una recensión y una reseña crítica son fáciles de encontrar y, por lo que parece, difíciles de eludir para algunos estudiantes. Esto no ocurre sin embargo en el caso de los artículos: aunque el ejercicio es más complejo y plantea numerosas preguntas por parte de los alumnos que requieren frecuentes aclaraciones, el resultado es mejor en tanto que *“trabajan desde posiciones más personales, realizando un esfuerzo de análisis, reflexión y relación a los que no están acostumbrados”* (anotado el 22/05/2019). Los graves problemas de lecto escritura que tienen muchos de nuestros estudiantes y sus dificultades para el tratamiento de las fuentes

refuerza mi convicción de que hay que mantener este ejercicio, entre otras cosas porque serán los encargados de enseñar a leer, escribir y expresarse a otros alumnos.

Las tutorías siguen estando utilizadas por los alumnos y por mí misma: solo acuden por su propia iniciativa los alumnos que desean revisar alguna tarea o comentar incidencias de carácter más personal.

En relación con las salidas, este ciclo supone un retroceso respecto al precedente, ya que, no da tiempo a que las preparen y guíen los alumnos. Sin duda, merece la pena trabajar *in situ*, con las obras delante, no solo por lo que supone desde el punto de vista perceptivo ver los objetos, sino analizar su disposición y el discurso que subyace. Quisiera mencionar que una de las visitas más interesantes que realicé con dos grupos en la primavera del 2019 fue a la exposición El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño en la Fundación Juan March. En esta muestra, los estudiantes pudieron comprobar de forma muy clara la influencia del contexto en el proceso de creación artística. La exposición mostraba el estrecho vínculo que había entre los materiales escolares con los que debieron trabajar diversos artistas de las vanguardias durante su infancia, y sus propuestas plásticas.

Recursos virtuales y materiales. Mi repertorio de recursos, artículos, noticias de prensa y radio, vídeos, etc., se amplía y diversifica y la calidad estética y funcional de los materiales que elaboro mejora con la experiencia en el manejo de herramientas básicas como Power Point, Moodle o Kazam. Esto se aprecia especialmente en el campus virtual que ya no es solamente un espacio para dejar mis materiales y que los alumnos entreguen sus trabajos, sino que se convierte en un espacio de trabajo e interacción y del compartir trabajos y otros materiales, actividades, etc., especialmente durante los meses del confinamiento.

Organización práctica del curso. Avanzo hacia un modelo de organización de trabajo más colectivo, menos competitivo y abierto a la posibilidad de compartir hallazgos y resultados. Durante la sesión de presentación explico cómo he previsto el desarrollo de la asignatura y las actividades que deberán realizar por su cuenta, pero algo falla cuando en Docencia, uno de los valores más bajos (entre 6,79 y 10 sobre 10 según el grupo) se refieren a la comunicación sobre objetivos o las actividades (entre 6,84 y 10 sobre 10 según el grupo). Por otro lado, me doy cuenta de que el número de actividades es alto y tengo que ayudar a los estudiantes a planificarse. También es baja la motivación en uno de los grupos, que valora con 6,21, frente al 9,33 de otro grupo, mi capacidad para despertar el interés por la asignatura que considera, así mismo, poco útil mi contribución a la adquisición de conocimientos y competencias, cuyas valoraciones oscilan entre 6,16 y 9,33 sobre 10. La situación resulta particularmente llamativa si

tenemos en cuenta que, aunque los dos grupos son similares (mismo curso académico, mismo grado, misma asignatura, mismo turno, mismo número de estudiantes, etc.), sus valoraciones son muy diferentes.

Evaluación. Mantengo la evaluación continua, pero sigo teniendo dudas sobre el equilibrio de las calificaciones asignadas a las diferentes actividades. Además, al final de ciclo, sigue pendiente mi idea de mejorar la retroalimentación.

ALUMNADO

Papel del alumnado. El trabajo del alumnado se ha incrementado y ya no se reduce al trabajo en equipo: actividades como la creación de narraciones, la preparación de las exposiciones individuales o la participación en el cadáver exquisito requieren trabajos previos de investigación. Los alumnos ganan en protagonismo y autonomía respecto al ciclo anterior, aunque el proceso de aprendizaje todavía sigue dependiendo más de mi propia actuación que de lo que podríamos llamar aprendizaje constructivo. Tomo nota del interés de los alumnos por compartir trabajos para repetirlo en el futuro.

Implicación y motivación. La implicación y motivación varía considerablemente: en uno de los grupos, donde ha resultado particularmente difícil mantener un clima de trabajo adecuado y el silencio necesario para la escucha de mis intervenciones y de los propios alumnos o un volumen que nos permitiese trabajar con un mínimo de comodidad en clase. Esta diferencia se aprecia en la participación de los estudiantes durante las clases, el esfuerzo puesto en las prácticas o el clima de trabajo reflejado en el ruido y a concentración durante el trabajo. Las valoraciones de este grupo en Docencia bajan en torno a dos y tres puntos en todos los ítems respecto a los otros tres grupos. Es verdad que se trata de un grupo muy numeroso, pero no mayor que otro con el que estoy trabajando en paralelo o con otros anteriores o posteriores, de modo que me resulta muy difícil identificar el problema: *“El balance de este cuatrimestre es irregular. Un grupo ha respondido muy bien a todo el trabajo propuesto en clase, pero no ha sucedido lo mismo con el otro, con el que ha resultado difícil mantener el ritmo. En estos meses he tenido que interrumpir las clases en varias ocasiones debido al exceso de ruido en el aula. Anoto entre mis necesidades buscar formación sobre dinámicas de grupo”* (anotado el 24/05/2018). Pero, salvo este caso, en general, cabe decir que el clima de trabajo con el resto de los grupos ha sido relajado y agradable.

Por otro lado, aspectos como la diligencia en las entregas de las actividades o la asistencia a clase se desarrollan con normalidad en todos los grupos.

Rendimiento. En general, las actividades de carácter más literario, en las que los estudiantes parecen encontrarse más cómodos, tienen una calidad de escritura, estructura e, incluso, de

documentación, más alta que las de corte académico como las reflexiones sobre artículos y libro. Falla la lectura comprensiva y malinterpretan con frecuencia los argumentos o tesis que leen. Falla también la capacidad para estructurar y fundamentar las propias ideas y, aunque hay trabajos muy bien resueltos por su organización, fundamentación, análisis y reflexión, por su contenido crítico y propositivo, esta no es la tónica general. En ese sentido, no tengo demasiado claro si mi trabajo tiene algo que ver con los resultados más destacados que, en realidad, son obra de estudiantes particularmente brillantes en la mayor parte de las asignaturas. Me parece evidente que mi mayor tarea sería contribuir a la mejora de los que tienen peores resultados.

DOCENTE. Aprecio una mejora relacionada con la seguridad dada por la experiencia, pero sigo desbordada por el ritmo y la cantidad de trabajo y encuentro poco tiempo para dedicarlo a mi propia formación, a realizar lecturas sosegadas, a investigar o a colaborar con mis compañeros. Por otro lado, a pesar de mi interés por ir cediendo espacio a los estudiantes, mi papel sigue siendo muy instructivo.

Formación. He tenido ocasión de acudir a seminarios, encuentros y cursos que, si bien han sido útiles para mi práctica profesional, en su elección ha pesado más la oportunidad que mis propias prioridades. Aspectos como la evaluación o el trabajo con grupos han quedado relegados mientras que accedía a cursos que me iban saliendo al paso. Algunos de ellos, no sólo relacionados con la práctica docente, sino con mi capacitación investigadora, como los cursos sobre metodologías de investigación cualitativa ofertadas por el programa de doctorado. La mayor mejora tiene que ver con las habilidades tecnológicas, debido a la formación y la experiencia adquirida en Udima donde la docencia se imparte a distancia. No obstante, voy acumulando temas sobre los que necesitaría formarme como el manejo dinámicas de grupo, sistemas de evaluación, didáctica de la historia y de la historia del arte, perspectiva de género, decolonialismo, etc.

Investigación. A lo largo de este ciclo asisto y presento comunicaciones en cinco congresos del área, pero la mayor parte de ellas están relacionadas con el tema de investigación que por entonces centraba mi tesis doctoral: el jardín histórico como recurso didáctico para trabajar representaciones sociales.

Cooperación docente. Participo en dos proyectos de innovación docente que suponen una oportunidad para empezar a trabajar aspectos completamente novedosos para mí (conceptos, situación-problema) o para intercambiar ideas y experiencias sobre otros en los que venía trabajando por mi cuenta (educación patrimonial, itinerarios didácticos). Así mismo, tengo ocasión de compartir mis experiencias de aula con otros colegas en congresos y de colaborar en

un libro sobre didáctica orientada a la introducción de la perspectiva de género, con la elaboración de un capítulo con propuestas para la enseñanza de la Historia del Arte.

Orientación pedagógica y didáctica. Procuro seguir la teoría constructivista dejando espacio al alumno para trabajar autónomamente y “aprender haciendo”. Mis lecturas sobre didáctica de las ciencias sociales y la asistencia a conferencias y congresos van ampliando mis conocimientos, especialmente en relación con las metodologías. Pero, aunque hay mucha literatura de didáctica del patrimonio, sigo sin encontrar buenos referentes para la didáctica de la Historia del Arte.

XII.1.4.2. Valoración final de los resultados del ciclo 2

En este ciclo, a los tiempos y ritmos de los grupos como factores determinantes para el desarrollo del curso se suma los intereses de los estudiantes que me han servido, no solo para priorizar e integrar contenidos, sino para ir tomando consciencia de su necesaria reorientación hacia preocupaciones compartidas por las alumnas en relación con los problemas del mundo actual y que, además, se alinean con la competencia CT3 (Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible).

Por razones diferentes, en ambos ciclos me he resistido a rebajar el potencial y la exigencia de la asignatura para trabajar contenidos teóricos y reflexivos como sugieren las peticiones de algunos alumnos en los cuestionarios iniciales. En el primero por puro pragmatismo al enfrentarme a una materia poco conocida; en el segundo porque no comparto la prioridad que parece concederse a la motivación frente al conocimiento. En el cuestionario inicial, son muchos los estudiantes que demandan la integración de lo lúdico, lo anecdótico o lo curioso en la clase sin plantear alternativas serias vinculadas a la generación de conocimiento. En este sentido, debo reconocer que el cambio de tono de algunas de las peticiones de las alumnas del grupo bilingüe del curso 2018/2019 fueron muy estimulantes, no solo por su carácter crítico, sino porque eran una invitación para empezar a poner en práctica el cuestionamiento de las propias concepciones (incluidas las mías) y la problematización de los contenidos de la asignatura, algo que quedará pendiente para el futuro. Sirva de ejemplo, la respuesta de una de estas alumnas en el cuestionario inicial a la pregunta de cómo les gustaría que se desarrollara la asignatura, que propone “trabajar el impacto del arte en la cultura occidental y el impacto de la cultura en el arte” (CI1A5), centrando su interés en el contenido y orientación de la asignatura desde una perspectiva que desborda el discurso tradicional de la Historia del Arte y se aproxima a una idea más próxima a la de la historia cultural del arte. Aunque todavía no fue esta la orientación que

adopté en este ciclo, son ideas que van alimentando mis propias reflexiones sobre mi docencia y las necesidades formativas de futuros maestros.

También el confinamiento tuvo una repercusión importante en este proceso de reflexión sobre la priorización y conciliación de contenidos. La irrupción de la pandemia exigió el replanteamiento del curso, de nuevo, priorizando, integrando y hasta eliminando contenidos, de un modo que en circunstancias normales probablemente nunca me hubiese planteado. Por otro lado, era necesario conciliar la determinación de mantener y ampliar el campo dedicado a los conocimientos específicos con la formación didáctica que debe dispensar la materia. Con el tiempo limitado, la única manera de hacerlo es fusionando ambos aspectos en las actividades, algo que sí pude poner en práctica de forma cada vez más consciente y sistemática a medida que iba reprogramando la asignatura para cada nuevo grupo.

XII.3. Ciclo 3: Cambio de modelo. Cuestionar y problematizar contenidos

Al finalizar el 2019-2020, y con la experiencia acumulada durante los últimos cursos, decidí cambiar la planificación de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte, que seguiría formando parte de mi docencia. Para el curso 2020-2021 concebí una programación que se distanciaba de la oficial pero marcada por una concepción crítica del tipo de Historia del Arte que debía impartir y las necesidades formativas del futuro profesorado de educación primaria. Así, mi programación prestaba especial atención al cumplimiento de los objetivos y competencias previstas en la materia, así como los de una instancia superior (*Orden Ministerial ECI/3857/2007*) (vid [Marco normativo](#)), que establece las competencias del Grado en Educación Primaria, enfatizando la preparación de los futuros docentes en valores democráticos y en la comprensión de una ciudadanía activa y crítica. Teniendo también en cuenta que la presencia de la Historia del Arte es muy escasa en primaria y considerando que el discurso de la historiografía tradicional tiene un potencial formativo limitado, replanteé la asignatura para presentarla como una fuente de problemas que obligasen a los alumnos a confrontar sus representaciones sobre la propia materia y sobre sus ideas acerca del arte. La finalidad era doble: dar visibilidad a la dimensión educativa que ofrece el estudio histórico-artístico y dotar de herramientas a mis estudiantes para un pensamiento más analítico y crítico. Este salto cualitativo se produce cuando yo misma he conseguido madurar algunas ideas sobre la Historia del Arte y su discurso tradicional desde una visión más crítica y comprometida, así como a través de mi profundización en el estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Historia del Arte. Así mismo, este ciclo coincide con la toma de una decisión determinante para esta tesis: en los primeros meses de 2021 maduro por primera vez la posibilidad de realizar una

investigación-acción para dar forma a una tesis doctoral que recogiese mi trayectoria docente al frente de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte.

En el ciclo que da comienzo en este momento impartí la asignatura a un total de 161 estudiantes repartidos en tres grupos de dos dobles grados que incluían formación para maestros de Educación Primaria:

- Curso 2020/2021: Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte para un grupo del tercer curso del Doble Grado en Maestro en Educación Primaria y Pedagogía con 61 estudiantes y en cuarto curso del Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria con 56 alumnos.
- Curso 2021/2022: Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte en cuarto curso del Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria, con 44 estudiantes.

El curso 2020/2021 estuvo marcado por la incertidumbre y las restricciones impuestas por la pandemia, cuyo alcance era palpable en el desarrollo de las sesiones en las que se combinaba la presencialidad de la mitad del grupo con el seguimiento en directo *online* de la otra. Desde el punto de vista metodológico esto suponía, al menos, dos retos: conectar al desarrollo de la clase a ambos grupos, así como garantizar el seguimiento y participación del conjunto de los estudiantes independientemente de dónde estuviesen. Después, la relativa vuelta a la normalidad estuvo condicionada por el temor a volver a un escenario de confinamiento o de nuevas adaptaciones, lo que hacía necesario tener previstos diversos escenarios para adaptarnos con rapidez a cualquier contingencia. En estas circunstancias, opté por adaptar las experiencias que me habían funcionado bien durante el confinamiento a la semipresencialidad del curso 2020/2021 y a la “normalidad” del curso 2021/2022 para revertir la metodología, en caso de que fuese necesario, de la manera menos traumática posible para el alumnado y para mí misma.

En este periodo, mantengo mi participación de manera oficial y extraoficial con los grupos de innovación docente de la UCM y me adhiero a otro en la UDIMA. Así mismo, entro a formar parte del colectivo que se gesta bajo la coordinación de Ariel Jerez y con la participación de docentes de diferentes facultades de la UCM, Aulas de Memoria Democrática.

XII.3.1. Diagnóstico y planteamiento inicial

Los 161 alumnos con los que tuve oportunidad de trabajar en estos dos cursos presentan unas representaciones sobre la Historia del Arte y el arte similares a las de los cursos precedentes, pero en conjunto, aprecio una mayor disparidad de conocimientos y experiencias previas, así como de expectativas ante la asignatura. Aunque no dispongo de datos exactos sobre el número

de estudiantes incluidos en este ciclo que cursaron Historia del Arte en Bachillerato, mis anotaciones en el cuaderno de campo indican un porcentaje levemente superior respecto a los cursos previos. También tengo anotado que en dos de los tres grupos que conforman este periodo, tuve un número significativo de alumnos que se mostraron particularmente interesados en la asignatura y que, en todos los casos, tenían una idea muy clara y tradicional de lo que debía ser una clase de Historia del Arte. Pero en términos generales, en los mapas de imágenes y palabras trabajadas en las primeras sesiones, no encontramos diferencias sustanciales.

Las experiencias positivas referidas por los alumnos están mayoritariamente relacionadas con los viajes y las visitas a museos que para algunos forman parte de su ocio habitual. Estos describen el placer de intercambiar impresiones y debatir sobre cuestiones artísticas con otras personas. También mencionan entre sus hábitos ir al cine, teatro o conciertos, escuchar música y ver películas y series. Aquí aparece una novedad respecto a los ciclos precedentes ya que varios estudiantes señalan su interés por la literatura. También se menciona la asistencia a cursos prácticos, especialmente de pintura. La mayor parte de las experiencias negativas se vinculan a los recuerdos de la enseñanza de la materia en la escuela lo que no deja de sorprenderme considerando el bajo porcentaje de los que afirman haber estudiado Historia del arte. Estas experiencias marcan una visión de la materia que muchos esperan cambiar cursando la asignatura, aunque consideran que se tratará necesariamente de una asignatura de fuerte contenido teórico y memorístico centrada en el estudio de una sucesión de periodos artísticos. Otras experiencias negativas tienen que ver con la frustración ante la dificultad para entender el arte, y de forma particular, el arte contemporáneo. Una dificultad lógica dada la compleja, multidimensional y polisémica naturaleza del concepto que implica que cualquier intento de definir el concepto es necesariamente parcial y limitado. No se trata de un terreno firme por el que transitar, lo que puede resultar una fuente de incertidumbre y, por ello mismo, de aprendizaje. Quizás, no se trate tanto de entender sino de mirar y de significar.

En relación con la expresión de deseos sobre el desarrollo de la asignatura, predominan las palabras activa, participativa, dinámica, amena o entretenida. Pero también aparecen matices que merece la pena destacar. Como en cursos precedentes, se reitera la petición de cuidar las dinámicas participativas para *“que la participación no sea incómoda para ninguna”* (CI3A4). Las alusiones a la idea de hacer la clase práctica añaden ideas como investigación, descubrimiento, interacción o que la experiencia sea vivida: *“que no solo hubiese teoría, sino poder vivir las obras que vayamos a estudiar”* (CI3A11). Todo ello me da ideas sobre posibles actividades para orientar el trabajo en esa dirección. Pero hay una propuesta de una alumna que quisiera

destacar: *“Sería una buena idea que se nos plantearan preguntas que nos hicieran reflexionar acerca de conceptos que no nos hubiésemos imaginado”* (CI3A13). Aunque no queda claro qué entiende exactamente esta alumna por “conceptos” y si solo los identifica con contenidos teóricos, esta demanda estaría en consonancia con mi intención de planificar la asignatura a partir de situaciones problema y del cuestionamiento de las certezas de los estudiantes sobre la materia y el arte.

De nuevo sobresale el interés por trabajar en equipo, pero aparecen matices que refuerzan algunos de mis propósitos: la idea, no ya de colaborar, sino de compartir los resultados de los trabajos —*“considero que con trabajos en grupo los conocimientos de los compañeros/as pueden enriquecer mucho a los nuestros/as”* (CI3A17)— y la de trabajar todo el grupo en un mismo proyecto *“que hubiese cierta cooperación entre las personas de clase y crear algo entre todos”* (CI3A8). De nuevo, esto encaja muy bien con algunas de las ideas que tengo en mente para poner en práctica como la preparación de espacios en el campus virtual para compartir los resultados de los trabajos realizados por los alumnos o la posibilidad de trabajar toda la clase en un mismo proyecto. También manifiestan interés por *“fomentar la interactividad profesor-alumno”* (CI3A34) y, cierta insistencia en que el clima de clase sea tranquilo y seguro. Una petición que, en el contexto de la pandemia, adquiere un sentido especial.

Cuando pregunto “¿qué esperas de esta asignatura?”, la mayor parte de las respuestas se centran en los contenidos disciplinares de la propia Historia del Arte y, afloran de nuevo intereses y temores sobre el carácter de la asignatura: desde la esperanza de *“adquirir conocimientos sobre la historia del arte: características de cada época, autor y cultura”* (CI3A11), hasta el desespero *“espero mucha teoría, por desgracia. Análisis y análisis de obras y autores”* (CI3A16). También se expresa el deseo de *“conocer desde más puntos de vista el arte, como interactuar con él y formas de comprenderlo mejor”* (CI3A17). Lo que implica que hay estudiantes que sí se plantean que hay otra forma de abordar la Historia del Arte. Otros estudiantes tienen un interés más leve, en tanto que entienden la materia como algo que aporta cultura —*“culturizarme con las obras de arte más importantes”* (CI3A18)— y disfrute —*“saber disfrutarlo y observarlo”* (CI3A7)—. En este sentido, quisiera aclarar que, si bien mi intención tiene un alcance mayor que el de esta “culturización”, considero legítima la expectativa y, sobre todo, me parece esencial el disfrute (que no la mera diversión o el entretenimiento que ya hemos mencionado en alguna ocasión y que, en mi opinión, no proceden en el aula). Por cierto, hay un alumno que manifiesta su disposición para la sorpresa: *“No espero nada: prefiero sorprenderme”* (CI3A38).

Las preferencias sobre los asuntos o temas a tratar durante el curso se reparten entre quienes esperan una asignatura sin sorpresas, ajustada al enfoque tradicional para “*repasar las obras más conocidas tanto en pintura como escultura y arquitectura*” (CI3A19), en la que no falten “*los artistas más reconocidos*” (CI3A9), y quienes prefieren un enfoque diferente en el que tengan cabida las mujeres —“*el papel de la mujer en el arte y cómo ha ido cambiando su perspectiva a lo largo del tiempo*” (CI3A28)— o en un sentido más amplio “*autores y autoras invisibilizados*” (CI3A42). Que esperan una visión menos eurocéntrica, “*más internacional del arte*” (CI3A16) y más contextualizada, para comprender “*cómo influye la sociedad de cada época en el desarrollo de cada corriente artística*” (CI3A43). A propósito de esto último, sorprende que nunca se preguntan cómo opera la obra en la sociedad. Así mismo, se expresa el deseo de trabajar el concepto de Arte, de “*tratar los cambios que se han producido en lo que las diferentes generaciones consideran arte*” (CI3A19). En relación con la didáctica, no hay grandes novedades: se espera que la asignatura aporte recursos, metodologías, actividades, etc. sin que los alumnos expresen una voluntad clara sobre el para qué, más allá de que el aprendizaje de sus futuros alumnos sea entretenido. Hay algunas excepciones como la alumna que quiere “*tratar los beneficios del arte en un aula*” (CI3A10). Por último, peticiones orientadas hacia la creación o el enfoque terapéutico del arte en el aula, aspectos que, como siempre aclaro en el aula, escapan al marco de trabajo de la asignatura y de mis propios conocimientos. No son este tipo de propuestas las únicas que escapan a mis conocimientos, pero cuya aproximación sí estoy dispuesta a realizar contando con su colaboración.

Aunque en términos generales los resultados de los mapas de imágenes de estos grupos no presentan grandes novedades (la mayor parte de las 110 obras seleccionadas son atribuibles a hombres occidentales y las más elegidas son la *Gioconda* y el *Guernica*, las *Meninas*, la Capilla Sixtina, el *David* y *Noche estrellada*), encontramos algunas sorpresas. Por primera vez aparece una obra en Oceanía (una pintura rupestre) y una de Asia que no sea el acostumbrado Taj-Mahal (la *Gran ola* de Hokusai), así como obras de tres mujeres: dos cuadros de Frida Kahlo, una canción, *Single Ladies*, de Beyoncé y un álbum, *Born this way*, de Lady Gaga. Aunque la pintura sigue dominando, seguida de la arquitectura y de la escultura, los alumnos seleccionaron varias obras literarias, incluidas novelas recientes; graffitis; bastantes composiciones musicales, incluida una *performance* de Cage; danza; cine, y varios ejemplos de fotografía documental y artística, como una de Niepce. Aparecen, asimismo, la *Fuente* y obras contemporáneas además de las mencionadas, como *Latas de sopa Campbell* o *Ballon dog*. De forma más evidente que en los ciclos anteriores, la representación social de la Historia del Arte entre estos estudiantes se caracteriza por la mezcla del discurso tradicional y de la publicidad y del mercado en el arte,

pero también, hay algunos con una concepción del arte más elaborada y amplia, que conocen y no tienen miedo a citar obras y debates del mundo del arte contemporáneo. Esto podría estar relacionado con la extracción sociocultural y nivel académico de los estudiantes del doble grado, en su mayoría hijos de profesionales, superior a la de los del grado de magisterio, incluido el bilingüe.

En relación con el concepto de arte, los términos centrales del mapa de palabras aluden a la expresión de sentimientos o emociones, y a las ideas de belleza, originalidad, y libertad como cualidades inherentes a la obra de arte. Así mismo, aparecen muy destacados los términos creación y cultura. No encontramos, sin embargo, alusiones a las ideas de negocio, mercado o consumo. Esto refuerza, una vez más, que los estudiantes conciben mayoritariamente el arte principalmente como un medio expresivo emocional y personal. El arte parece ser una forma de canalizar y exteriorizar emociones y sentimientos y apenas dejan lugar a la posibilidad de comunicar otras cosas (ideas, crítica, etc.). La belleza, que aparece prácticamente como la única categoría estética, sigue siendo un componente importante en la concepción del arte. Así, el arte se definiría por su valor estético, su atractivo visual o su capacidad para provocar reacciones basadas en la apreciación de la belleza. En relación con la creatividad, a diferencia de la interpretación unánime que vimos en el diagnóstico del ciclo anterior, en este caso hay división de opiniones, habiendo varios estudiantes que la vinculan con la idea de innovación que, por cierto, es un término que también ha aparecido en estas nubes de palabras. No obstante, la mayor parte de los estudiantes sigue relacionando la creatividad con una cualidad innata, un don del artista. Algo similar ocurre con el concepto “originalidad” que podría referirse a la capacidad de innovar y crear algo nuevo en el sentido de innovador, pero, en este caso, coinciden plenamente con el sentido que le daban sus compañeros de cursos anteriores como lo que es único, diferente porque procede de la mano del artista. Por último, en este caso, los estudiantes han destacado su concepción del arte como un reflejo cultural y como un fenómeno específicamente humano.

Estas representaciones de la Historia del Arte y del arte que venían repitiéndose cada principio de curso me ayudaron a movilizar mis propias concepciones sobre la Historia del Arte y a comprender que la interpretación casi literal que estaba haciendo del programa de la asignatura asentaba, lo quisiera o no, una concepción de la Historia del Arte y el arte que por entonces me parecía desfasada y poco útil. Mi reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la materia me conducía hacia la formación profesional y ciudadana de futuros maestros que, a su vez, deberán encargarse de formar ciudadanos, cuya existencia se va a desarrollar en un contexto histórico completamente diferente al que vio nacer el relato, todavía presente en el ámbito escolar, de la

Historia del Arte. El cambio era, por tanto, necesario, pero la selección de obras y términos de los mapas de imágenes y palabras respectivamente, me hicieron reflexionar sobre la finalidad y pertinencia de mi proyecto de reconfiguración del programa de la asignatura, ya que me confrontaba con opciones curriculares que podrían resultar más o menos excluyentes y sus respectivas antinomias. Las opciones y sus contradicciones debían ser consideradas para el desarrollo ulterior de nuestra propuesta.

En este cambio, no debía olvidar la apertura a perspectivas más amplias y empezar a tratar con mayor rigor los discursos feministas y decoloniales. También era fundamental responder a la reiterada demanda de algunos estudiantes de desarrollar una visión crítica del arte, de conectarlo con la vida cotidiana y con el pasado histórico y de superar el análisis meramente formal. Se petición de explorar formas de interpretación diversas, de aprender a extraer claves visuales y de contenido de la obra para comprenderla, independientemente del nivel de conocimientos con que llegaban al curso, es decir, comenzando “de cero” (CI2A132). Al mismo tiempo, quería satisfacer su deseo de disfrute sin reducir la asignatura a lo anecdótico o ameno.

En ese momento, contaba con una experiencia docente consolidada, un mayor conocimiento sobre las representaciones sociales y la enseñanza de conceptos sociales y un valioso recurso: todas las definiciones de arte que mis estudiantes habían ido prestándome a lo largo de los años a través de sus escritos y de las nubes de palabras. Estas ideas recurrentes en sus conceptualizaciones fueron el punto de partida de una programación dirigida a cuestionarlas. Con todo ello, por vez primera durante mis años de docencia, después de reflexionar con los estudiantes sobre sus representaciones, les planteé un programa que abandona el enfoque tradicional y, por tanto, el estudio de la Historia del Arte como sucesión de estilos artísticos, para pasar a un planteamiento que atendiese a sus representaciones.

XII.3.2. Planificación

La decisión de someter a un cuestionamiento sistemático las representaciones sociales de los estudiantes requiere la planificación de un programa destinado a problematizarlas. El programa quedó articulado en torno a varios supuestos relacionados con el arte que se presentarán a los estudiantes convertidos o integrados en problemas que deberán enfrentar de forma cooperativa a lo largo del curso. Estos supuestos son los siguientes:

- La naturaleza como generadora de obras de arte
- El arte como forma
- El arte como expresión y generador de emociones
- El arte como expresión de la belleza

- El arte como expresión libre del artista
- El arte como resultado de la destreza técnica
- La obra arte como objeto único y original procedente de la mano del artista
- El artista como genio
- La creación como inspiración

Además, decido incluir otros tres problemas: dos dedicados a abordar las omisiones del discurso de la Historia del Arte más palpables (las mujeres y las culturas no occidentales) y otro dedicado a cuestionar el discurso que identifica el arte como expresión de la nación. A partir de estas consideraciones, el programa quedó configurado en 15 problemas y un tema de cierre.

Problema 1. Nuestro punto de partida: Historia del Arte y arte

Problema 2. La generación de los discursos sobre arte

Problema 3. Arte y naturaleza

Problema 4. Funciones y usos sociales del arte

Problema 5. Análisis e interpretación de la imagen y de la obra de arte

Problema 6. La belleza como condición del arte

Problema 7. Materialización de la obra de arte y destreza técnica

Problema 8. Originalidad, unicidad y reproducción

Problema 9. Libertad de creación y censura

Problema 10. El genio creador

Problema 11. Ausencias: mujeres

Problema 12. Eurocentrismo

Problema 13. El papel del espectador

Problema 14. Destrucción y conservación de las obras de arte

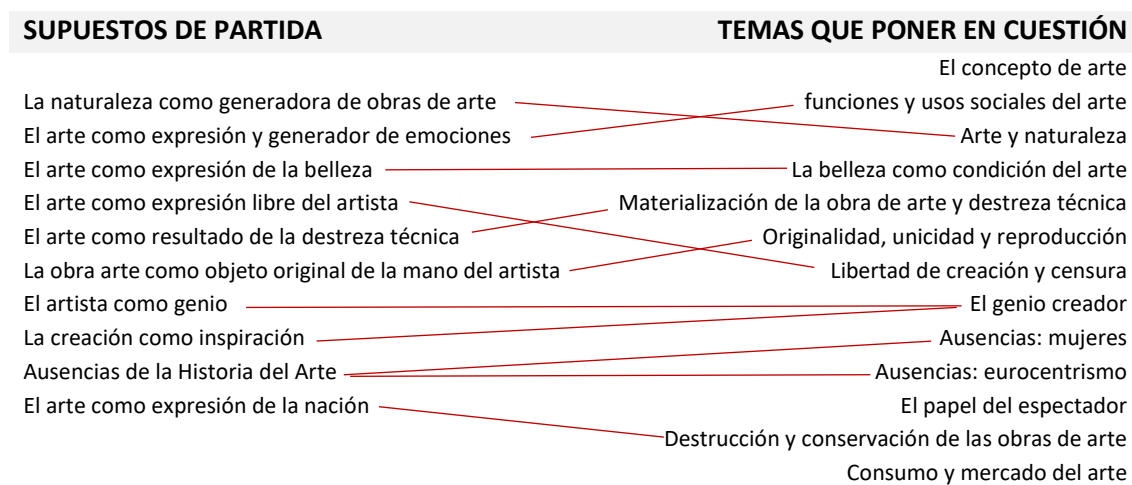
Problema 15. Consumo y mercado del arte

Tema 16. Estrategias, recursos y materiales para la enseñanza de la Historia del Arte.

Algunos de estos temas (problemas) ya formaban parte de mis programaciones casi desde el principio (temas 1, 2, 3, 4, 5 y 16), pero ahora se reformulan para lograr una mayor concreción. Otros se han ido incorporando como ampliación o refuerzo o como consecuencia de la detección de dificultades para leer e interpretar imágenes, para comprender o situar conceptos, etc. (temas 6, 10, 11, 12). El resto se integraron en este momento en mi programación (temas 7, 8, 9, 13, 14, 15). Con esta propuesta pretendo dar respuesta a esos supuestos sobre el arte.

Figura 38

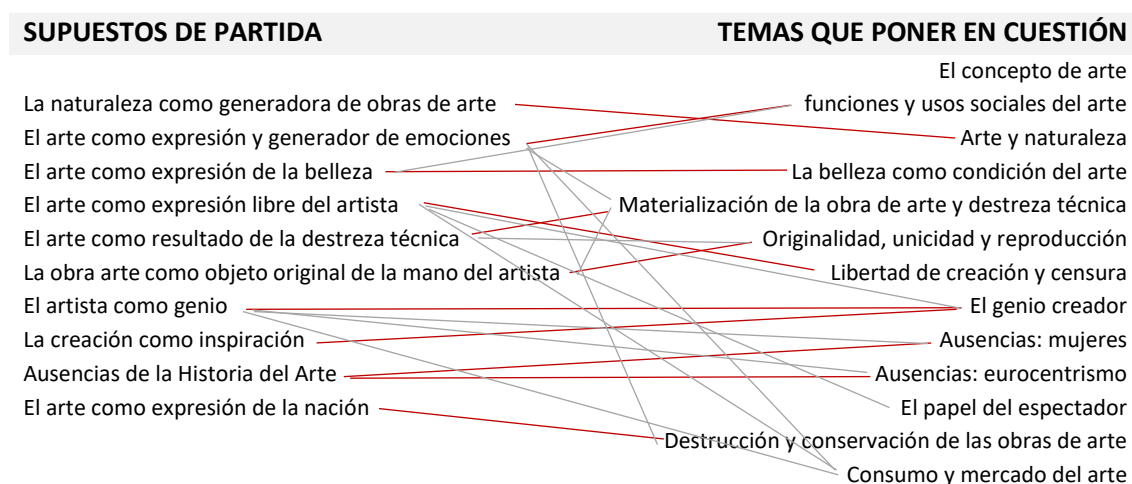
Relación de supuestos sobre el arte a cuestionar I



La mayoría de los supuestos iniciales pueden abordarse desde diferentes perspectivas ya que todos están estrechamente interrelacionados y cada uno de ellos se articula en torno a una serie de conceptos que conforman una red cuyo sentido se enriquece cuando tratamos cada uno de ellos desde las perspectivas que ofrecen estos temas. En este segundo gráfico se aprecia como empieza a complejizarse esa red de conceptos o, dicho de otro modo, como entran en interacción los diferentes problemas planteados.

Figura 39

Relación de supuestos sobre el arte a cuestionar II



También planteo un cambio metodológico profundo. La primera medida consiste en repartir la responsabilidad del desarrollo de los contenidos con los estudiantes: de los dieciséis temas que articulan el programa, ellos trabajarán en equipo doce, que prepararán y presentarán ante sus

compañeros. Así, cada sesión se dedicará monográficamente a un tema y estará dirigida por un grupo de estudiantes. La intervención docente para la preparación de esas sesiones se centra en la selección de lecturas, fuentes y materiales; la elaboración de preguntas que guíen el trabajo de los estudiantes, y el seguimiento de los trabajos. Además, me ocuparé de los otros cuatro temas (1, 2, 5 y 16) y de las prácticas²¹.

Con idea de conectar los contenidos conceptuales con su aplicación práctica en contextos educativos, en esta programación todos los aspectos didácticos quedan subsumidos en cada uno de los temas. A partir de este momento, los “fundamentos” y la “didáctica” formarán un conjunto indisoluble y se trabajarán al mismo tiempo reservando espacio en cada tema para reflexionar sobre su función educativa o para analizar, diseñar o aplicar recursos o propuestas didácticas según los casos. Así pretendo que en todo momento se reflexione sobre el potencial educativo de los problemas que vamos abordando, sobre cómo pueden tratarse en el aula para trabajar habilidades y valores cívicos. Esto implica que tanto en mis intervenciones, como en las de los alumnos debe estar presente el elemento didáctico y la reflexión sobre la enseñanza del pasado. Los alumnos tendrán margen para escoger la estrategia expositiva, pero deben incluir, además de aspectos teóricos y conceptuales histórico-artísticos, prácticas para sus compañeros.

Desde el punto de vista metodológico mantengo los criterios establecidos en el ciclo anterior y, en algunos casos, refuerzo, las medidas para cumplir con ellos.

1. Fundamentación y reflexión sobre el conocimiento. Aunque no hay grandes cambios respecto al planteamiento del ciclo anterior, introduzco ahora la Tarea 5 de cierre de curso para que el alumnado reflexione sobre lo que ha aprendido y su utilidad desde un punto de vista personal y profesional.
2. Interacción, participación y fundamentación. Con esta propuesta de trabajo incremento de sustancialmente la participación de los estudiantes, cuya actividad en el desarrollo de las clases y del propio programa pasa a primer plano. Refuerzo también mi interacción con los alumnos a través de un mínimo de tres tutorías con cada grupo para trabajar en su proyecto.
3. Intercambio de conocimientos y experiencias. Refuerzo el compartir trabajos, ampliando las tareas a depositarse en carpetas accesibles para toda la clase. Solo quedan fuera de esta posibilidad los comentarios críticos de las lecturas y los diarios de aprendizaje. Por otro lado, es preceptivo compartir todos los materiales generados para impartir las sesiones grupales, así como los elaborados para presentar los avatares (Tarea 1).

²¹ Recuerdo que al referirme a las actividades diferencio entre prácticas, realizadas en el aula, y tareas, fundamentalmente resueltas fuera del aula, aunque tengan presencia en clase a través de exposiciones.

4. Combinación de trabajo individual y trabajo en equipo. Mantengo el equilibrio con una pequeña modificación ya que, en este ciclo, serán dos las tareas, la 3 y 6, en las que los estudiantes podrán decidir trabajar de forma individual o en parejas.
5. Desarrollo del pensamiento crítico y de la creatividad. Incremento las actividades que requieren más creatividad por parte de los estudiantes y más ejercicio de análisis y relación información, argumentación. Este es el motivo por el que unifico todas las lecturas, o que incluyo nuevas actividades cuya resolución requiere elaboraciones más complejas desde el punto de vista de su concepción. Pero, sobre todo, establezco una dinámica de cuestionamiento y problematización que va a estar presente a lo largo de todo el curso.
6. Reducción del plagio. Mantengo los criterios de formulación y orientación de las actividades para evitar tareas simples y fácilmente copiables.
7. Flexibilidad y libertad de elección. La posibilidad de escoger las obras sobre las que trabajar se extiende al conjunto de las actividades. En el caso de algunas actividades es posible escoger formatos diferentes. Por otro lado, en los trabajos en equipo, aunque deben tratar el problema propuesto, cada grupo tiene bastante margen para escoger o priorizar asuntos que consideren más interesantes, una vez han reflexionado sobre qué aspectos pueden tratarse desde su problemática.
8. Evaluación formativa y continua. Decido eliminar la calificación de la asistencia y trasladar el 10% de la calificación al trabajo realizado en el aula para mejorar la evaluación continua. El trabajo individual supone el 55% de la calificación repartido entre las diferentes tareas, con especial atención al comentario crítico de las lecturas y al Diario de Aprendizaje. El trabajo en equipo, que incluye dinámicas de aula, trabajo de un tema y elaboración de una audioguía tiene un peso de un 40% y queda un 5% para la participación voluntaria en el cadáver exquisito. Dado que no hay examen, para aprobar la asignatura será requisito indispensable entregar todas las tareas individuales y el trabajo en equipo.

Teniendo todo esto en consideración, el programa queda como sigue:

Presentación del curso y cuestionario inicial

Sesión dedicada a presentar el curso, las tareas, el sistema de evaluación, etc., evitando desvelar el programa y su orientación para evitar condicionar las respuestas de los estudiantes en las dos primeras prácticas y en el cuestionario que pasamos en esta misma sesión.

Problema 1. Nuestro punto de partida: Historia del Arte y arte

Tema dedicado a explorar y reflexionar sobre nuestras representaciones de la Historia del Arte y del arte mediante la elaboración del Mapa de imágenes (Práctica 1) y del Mapa de palabras

(Práctica 2) y sus correspondientes discusiones sobre los sesgos presentes en la Historia del Arte y su enseñanza y sobre la naturaleza del concepto de arte y sus cambios de significaciones en el tiempo. Busco sembrar las primeras dudas y preparar a los estudiantes para cuestionar, matizar o ampliar dichas representaciones. Al mismo tiempo, sirven para establecer el marco de trabajo que guiará la asignatura.

Problema 2. La generación de los discursos sobre arte

Tema destinado a profundizar en la representación social de la Historia del Arte, destacando que su discurso no es neutro sino resultado de un contexto e intencionalidades específicos. Me interesa mostrar que se trata de un discurso excluyente que limita su utilidad en contextos educativos actuales, alejados de las circunstancias en las que surgieron. Para ello aludiremos a la genealogía de la Historia del arte y al sistema de clasificación de las artes. Así mismo, el tema introduce la existencia de otras perspectivas y relatos que critican y confrontan el relato tradicional, subrayando que no hay un único discurso ni una verdad cerrada.

Problema 3. Arte y naturaleza

Tema que correrá a cargo de los estudiantes, destinado a eliminar el equívoco de que la naturaleza es o puede ser generadora de arte y a asentar la concepción de que se trata de un fenómeno humano. Mi orientación estará encaminada a que definan a partir de diversas lecturas (Seiz, Shiner) la antigua relación del término *ars* con la *techné* griega, que designaba toda habilidad o conocimiento práctico realizado por el ser humano, por oposición a la naturaleza y la permanencia en el tiempo de este significado. Así mismo, pretendo que identifiquen los numerosos puntos de encuentro que existen entre los procesos de producción y disfrute de la obra de arte y la propia naturaleza y que pueden ayudar a explicar dicho equívoco.

Problema. Funciones y usos sociales del arte

Repasar los usos y funciones que ha tenido (o se atribuyen) al arte en el tiempo permite mostrar ejemplos que contradicen supuestos como el del dominio de la belleza o de la expresión de emociones. Con este repaso, que correrá a cargo de los estudiantes, pretendo desmitificar conceptos reduccionistas y mostrar el arte como un fenómeno que participa en la vida social, como fenómeno que no es ajeno a su contexto y que, a su vez, interviene en él. Mi orientación estará encaminada a que los estudiantes se cuestionen en primer lugar los efectos que tuvo la escisión propuesta por Batteux entre Bellas Artes y artesanía y cómo esto afectó al valor funcional y estético del arte. Así mismo deberán buscar ejemplos que muestren el arte como algo dinámico y contextualizado, lejos de las nociones estáticas o exclusivamente estéticas que

a menudo se le atribuyen, y que ilustren diferentes formas de interacción del arte en la vida social, a través de su relación con la vida cotidiana, con el poder, con la educación, por ejemplo.

Problema 5. Análisis e interpretación de la imagen y de la obra de arte

Este tema está destinado a ofrecer recursos para aproximar al alumnado al análisis de la obra de arte (especialmente de la imagen), teniendo en cuenta factores contextuales, de contenido y discursivos, así como los formales. La finalidad es incidir en la educación analítica y crítica de la mirada. Además de dedicar un espacio a tratar conceptos elementales de carácter más técnico y formal, realizaremos tres prácticas que ya he empleado en el ciclo anterior:

- *Imagen y comunicación* (Práctica 3). La dinámica se mantiene sin cambios. Lo único que modifico de vez en cuando son algunas de las imágenes. Los resultados de esta práctica se compartirán con toda la clase en el aula virtual.
- *¿Es difícil entender el arte contemporáneo?* (Práctica 4). La dinámica se mantiene sin cambios. Lo único que modifico de vez en cuando son algunas de las obras.
- *Niveles de interpretación la imagen* (Práctica 5). Se mantiene sin cambios.

Problema 6. La belleza como condición del arte

Sin poner en duda que la estética forma parte de la naturaleza de la obra de arte, a través de este tema queremos plantear dudas acerca de la supuesta existencia de valores estéticos universalizables, así como mostrar que la belleza solo es una de las muchas categorías estéticas presentes en la obra de arte. En este tema, que correrá a cargo de los estudiantes, mi orientación estará encaminada a que reflexionen sobre los efectos que tuvo la aparición de la Estética como nuevo campo de conocimiento y la escisión entre Bellas Artes y artesanía en el siglo XVIII, en relación con la atribución de un valor exclusivo para las artes: el de la belleza. Así mismo pretendo que investiguen sobre la emergencia de categorías estéticas aplicables al arte y que reflexionen sobre la variedad de preocupaciones o intereses estéticos presentes en las obras de arte y los ilustren.

Problema 7. Materialización de la obra de arte y destreza técnica

Este tema correrá a cargo de los estudiantes con el propósito de ampliar la concepción del arte más allá de las artes plásticas e introducir concepciones contemporáneas que plantean “el arte como idea”. Permite explorar también el vínculo entre el trabajo manual artesano, las supuestas destrezas innatas de los artistas y el proceso de reflexión técnica, intelectual o científica que pueden estar presentes en los procesos creativos. Mi orientación estará encaminada de nuevo a que los estudiantes reflexionen sobre los conceptos de *tecné* y *ars*, la propuesta de Batteux y sobre la irrupción de las vanguardias y la necesidad o no de que el artista de forma material al

objeto artístico. Así mismo se les orientará para que cuestionen el tradicional relato de la evolución de las formas artísticas, entendida como el perfeccionamiento de la representación de la realidad. Y, en último lugar, para que señalen lo más obvio: el hecho de que no todas las formas de creación artística requieren de una habilidad manual.

Problema 8. Originalidad, unicidad y reproducción

Este tema, muy relacionado con el anterior, permite entender mejor cómo han sido a lo largo de la mayor parte de la historia los procesos de creación en los talleres, el papel de los comitentes, clientes o del mercado, etc. Así mismo, nos permite adentrarnos en el estudio de los efectos que tiene la reproducción de las imágenes a diferentes escalas y el valor que adquieren en las diferentes sociedades. En este tema, que correrá a cargo de los estudiantes, mi orientación estará encaminada a que sitúen la imaginación y la originalidad como valores novedosos que se introdujeron en el sistema de las artes del siglo XVIII. Para ello, les invitaré a que reflexionen sobre el carácter polisémico del término “original”, que alude a ideas como único, irrepetible, imaginativo, fuera de lo normal, primero, modelo o patrón, y cuyos valores aplicamos a la obra de arte en sus diferentes acepciones. Así mismo se les orientará para que reflexionen sobre la imposibilidad de identificar originales puros o de que investiguen el funcionamiento de los talleres y los procesos de formación de pintores y escultores a lo largo de la historia, así como de la aparición de técnicas reproductivas de la imagen.

Problema 9. Libertad de creación y censura (a cargo de los estudiantes)

Con este tema quiero poner en cuestión la supuesta libertad que caracteriza al acto creativo, evidenciando la multiplicidad de factores que intervienen en dicho proceso o que coartan dicha libertad. El tema también permite abordar problemas muy actuales sobre la libertad de manifestación en general y de creación artística en particular, así como las dificultades que surgen de los encuentros y desencuentros culturales, políticos, ideológicos, religiosos, etc. La intención es fomentar un análisis crítico de estas tensiones, explorando cómo influyen en la producción artística y en la percepción del arte.

Problema 10. El genio creador

Tema a cargo de los estudiantes destinado a desmitificar la idea del artista como genio y mostrar esta figura como un constructo social producto de factores históricos, culturales y económicos. Así mismo pretendo que los alumnos reflexionen sobre cómo esta idea ha contribuido a la marginación de creaciones realizadas por ciertos grupos y contextos excluidos de los cánones dominantes. Por último, el tema invita a analizar los efectos que estas construcciones tienen sobre nuestra percepción y valoración del arte. Mi orientación estará destinada a que los

estudiantes investiguen las causas que explican la subversión de las antiguas ideas sobre el oficio, el artífice y el producto de este trabajo en las de creación, artista y obra de arte, y el reconocimiento, posición y valor que tenían y tienen unos y otros. Así mismo, pretendo que investiguen sobre los procesos de creación del mito del artista a través de fuentes primarias (Vasari) y secundarias (Kris y Kurz) o del estudio de casos concretos como el de van Gogh.

Problema 11. Ausencias: mujeres

En este tema, que correrá a cargo de los estudiantes, mi orientación estará encaminada a propiciar que investiguen y reflexionen en línea con el argumentario de Nochlin, sobre la actividad creativa de las mujeres y las razones que explican su ausencia en los discursos histórico-artísticos tradicionales, así como en su difícil penetración en los espacios masculinizados relacionados con la creación y la exhibición del Arte en mayúsculas hasta su irrupción definitiva en todos esos espacios en el mundo contemporáneo.

Problema 12. Eurocentrismo

El propósito de este tema, que estará a cargo de los estudiantes, es reflexionar sobre la actividad creativa desarrollada por otras culturas no occidentales y las razones que explican su ausencia en los discursos histórico-artísticos tradicionales. No pretendo entrar en el complejo debate sobre la pertinencia o no de integrar estas obras bajo el concepto de arte, por ello mi orientación estará destinada a, por un lado, reflexionar sobre las razones de esta exclusión y de la mirada, frecuentemente paternalista, condescendiente o, hasta desdeñosa, que depositan las culturas “civilizatorias” sobre “los otros”. Reflexionar también sobre los problemas que esta posición y la distancia cultural genera en la interpretación y comprensión de producciones culturales alejadas de las nuestras (Zatonyi) a través de la revisión de desencuentros que enfrentan a las comunidades a raíz de la divergencia de conceptualizaciones sobre lo material y lo espiritual. Así mismo, me propongo que se aproximen al giro decolonial y al debate suscitado en torno a la posibilidad de crear una “Historia del Arte Global”.

Problema 13. El papel del espectador (a cargo de los estudiantes)

¿Qué pasaría si definiésemos la obra como el producto de lo que el contexto espera y desea, solicita, exige...? ¿Qué pasaría si en vez de empezar examinando la obra por el artífice que llamamos artista, empezásemos analizando las expectativas y acciones del cliente o del espectador? Estas son algunas de las preguntas que planteo como punto de partida a los estudiantes encargados de abordar un tema que se conecta con todos los demás (función y usos sociales del arte, libertad de creación, noción de genio, etc.) y que revisa nuestras ideas sobre el propio proceso creativo.

Problema 14. Destrucción y conservación de las obras de arte

Este tema nos permite abordar cuestiones como la diferencia entre arte y patrimonio, el vínculo patrimonio-identidad, las formas de conservación y valoración de la cultura material o la vida social de los objetos patrimonializados. En este caso, mi propósito es orientar a los estudiantes encargados del tema a plantearse el patrimonio como un espacio de disputas sociales, que expresa tensiones y fracturas (Rivière), así como un espacio de lucha material y simbólica entre clases, etnias y grupos (García Canclini).

Problema 15. Consumo y mercado del arte

Con este tema los estudiantes pueden trabajar aspectos como la determinación del valor del arte y su vínculo con el mercado o el arte como producto de consumo dentro del vasto mercado cultural y del ocio. Así mismo, me propongo orientar su investigación para que aborden su instrumentalización para explotar emociones en discursos comerciales, políticos y otros contextos, tanto en el pasado como en el presente. Este enfoque permite reflexionar sobre las dinámicas económicas y sociales que rodean al arte, fomentando una visión crítica sobre su papel y función en la sociedad contemporánea.

Tema 16. Estrategias, recursos y materiales para la enseñanza de la Historia del Arte

Preveo cerrar el curso con unas sesiones destinadas a reflexionar sobre el valor educativo y formativo de la Historia del Arte que tendrá un carácter concluyente, teniendo en cuenta las ideas que hayamos ido acumulando a lo largo del curso. Recupero el tema de Historia del Arte y pedagogía convertido ahora en una práctica de aula (Práctica 6) que consistirá en asignar a los estudiantes organizados en grupos de dos o tres personas, una corriente pedagógica para que investiguen sobre el papel que le dan al arte y a la historia del arte. La práctica se cerrará con una puesta en común. Incluyo en este tema la práctica destinada al análisis y comparación de materiales didácticos (Práctica 7), que se mantiene sin cambios.

Por último, diseño una nueva práctica para elaborar una audioguía toda la clase: *El jardín como laboratorio. Los jardines del Buen Retiro: un espacio para el estudio y la experimentación* (Práctica 8). Ante la incertidumbre que trajo consigo la pandemia al inicio del curso 2020/2021, decidí no programar visitas a exposiciones o museos y opté por planificar una actividad alternativa que cerraría el curso con la participación colectiva de la clase. La práctica consiste en crear un itinerario didáctico para recorrer los jardines del Buen Retiro centrado en su relación con el ámbito científico y técnico, junto con la elaboración de una audioguía para seguir el recorrido. La finalidad es familiarizar al alumnado con diversas fuentes históricas y que reelaboren la información en un discurso propio, materializado en la creación de un artefacto

cultural muy actual. Además, buscaba que conocieran el Jardín del Buen Retiro desde una perspectiva novedosa, disfrutaran de su patrimonio, reflexionaran críticamente sobre el concepto contemporáneo de conocimiento científico y propiciar una aproximación emocional a un elemento patrimonial de nuestro entorno.

Adicionalmente, programo siete tareas que no quedan adscritas a ningún tema concreto y que los alumnos irán realizando a lo largo del curso. Mantengo sin cambios dos (tareas 2 y 6), reformulo dos que ya venía trabajando en ciclos precedentes (tareas 4 y 7) e introduzco y adapto tres, que tuve ocasión de poner en funcionamiento durante el confinamiento con el grupo de Historia del Arte español y su didáctica (tareas 1, 3 y 5). Las tareas previstas fueron las siguientes:

Tarea 1: *Avatar*. Puesta a prueba en la asignatura de Historia del Arte español y su didáctica, sustituye a la *Preparación y exposición oral sobre una obra de arte*. Consiste en escoger libremente una obra de arte, investigar sobre ella y preparar una breve presentación. La diferencia está en que los estudiantes deben presentarla desde la perspectiva de un elemento presente en la propia obra sin desvelar desde el principio de que obra y elemento se trata, sino desgranando la información de modo que podamos ir imaginando posibles obras. Pueden escoger el formato, tono y los medios de su presentación. Sugiero que al realizar la elección se tenga en cuenta los vacíos que han quedado el mapa de imágenes. La finalidad de la tarea es redirigir el proceso de investigación de la obra y de análisis, para separar al alumnado de la clásica descripción de categorías formales: en vez de que expliquen la métrica de un verso alejandrino, pretendo que describan que supone estar inmerso en un verso, en ese verso en concreto.

Tarea 2: *Narración a partir de una obra de arte*. Se mantiene sin cambios. Este trabajo se compartirá con toda la clase en el aula virtual.

Tarea 3: *Podcast*. Elaboración de un documento sonoro que contenga una descripción de una obra de arte de libre elección, de carácter eminentemente visual. Pueden escoger el formato y el tono y tienen la posibilidad de realizarla de forma individual o en pareja. Sugiero que al realizar la elección se tengan en cuenta los vacíos del mapa de imágenes. Este trabajo se compartirá con toda la clase en el aula virtual. El primer curso tiene carácter obligatorio y el segundo, voluntario. En este caso, la finalidad es trabajar en la descripción formal, pero de forma menos encorsetada que la que propone una ficha, permitiendo así la penetración de otras reflexiones a propósito de las propias motivaciones para escoger la obra, etc. Se trata, además, de un formato que los alumnos consumen y que, algunos de ellos, ya practican, pero les enfrenta a un reto diferente que, podría servir para desarrollar un sentido más crítico sobre los discursos que reciben.

Tarea 4: *Comentario crítico de lecturas*. Considerando la experiencia previa, aún en un solo ejercicio de reflexión las lecturas del curso: el libro de libre elección y cuatro textos obligatorios. Mantengo cuatro de ellos, los artículos de Linda Nochlin y Juan Sisinio Pérez Garzón, y los fragmentos de un artículo de la investigadora sobre arte y educación Aida Sánchez de Serdio y de una entrevista a la filósofa Marta Zlaty, con la idea de ser flexible y cambiar alguno si surgiese alguna cuestión que consideremos interesante tratar. La intención es forzar a los estudiantes a reflexionar y relacionar evitando la realización de simples resúmenes.

Tarea 5: *Diario de Aprendizaje*. Esta actividad, la diseñé para la asignatura de Historia del Arte español y su didáctica y decido mantenerla. Consiste en la elaboración de un documento que recoja una reflexión sobre las dudas y aprendizajes adquiridos en el curso asignatura, a través de su propio trabajo y del de sus compañeros. Se proponen algunas preguntas para guiar la tarea, pero se trata de un trabajo personal que pueden resolver escogiendo el formato que quieran. La finalidad de esta tarea es que los alumnos reflexionen sobre dos aspectos prioritarios: sobre los cambios experimentados en sus representaciones de formas consciente y sobre el valor educativo de la historia del Arte.

Tarea 6: *Cadáver exquisito*. Se mantiene sin cambios. Este trabajo se compartirá con toda la clase en el aula virtual.

Tarea 7: *Desmontando nuestras concepciones sobre el arte*. Esta actividad, prevista para trabajar en equipo, es el “alma” del curso. Cada grupo escoge uno de los problemas propuestos en el programa del curso de modo que no se repita ninguno, y planifico con cada grupo una serie de tutorías para guiar el trabajo. Proporciono preguntas guía y literatura secundaria, pero los alumnos tienen margen de elección para orientar su tarea: cada tema tiene tal amplitud que es imposible abarcarlo en una sola sesión, de modo que dentro de los aspectos que se pueden abordar, deben elegir qué trabajar y qué sacrificar. El trabajo debe contener tanto el desarrollo teórico del tema como una propuesta didáctica para trabajarlo en un aula de educación primaria que debe incluir los materiales didácticos necesarios y entregarse en una carpeta del campus virtual accesible para todos los compañeros. Como indica el propio título de la tarea, la finalidad es deconstruir desde la investigación las representaciones iniciales de manera consciente, haciendo plenamente partícipes del proceso a los estudiantes.

XII.3.2.1. Relación de la programación con los objetivos y las competencias

Si bien mi programación modifica por completo la secuencia y contenidos establecidos en la guía docente, los objetivos y competencias siguen siendo una prioridad y se mantienen en primer plano. Mi propuesta atiende, además, a un marco normativo superior que nos ha guiado para

determinar el modelo de ciudadanía que debemos fomentar. Por un lado, el *Real Decreto 822/2021* destaca la necesidad de una formación universitaria adaptada a una sociedad cambiante y globalizada y, por otro, la *Orden Ministerial ECI/3857/2007*, que define las competencias del Grado en Educación Primaria, pone de relieve la preparación de los futuros docentes en valores democráticos y en la comprensión de una ciudadanía activa y crítica. Por tanto, una de mis prioridades era que la programación favoreciese el desarrollo de los objetivos y competencias curriculares.

En relación con los objetivos, el conjunto de problemas previstos, cumplirían con el objetivo vinculado a los fundamentos disciplinares de garantizar una aproximación a los aspectos teóricos y metodológicos fundamentales de la Historia del Arte, así como a la interpretación de la obra de arte en sus aspectos materiales, técnicos, formales y contextuales (OB1). Así mismo, está previsto reflexionar sobre los conceptos que estructuran el discurso tradicional de la Historia del Arte, como el de estilo, pero desde una perspectiva crítica (Problema 2), y, sobre todo, el programa en su totalidad (problemas y actividades) incide en la presentación del hecho artístico como fenómeno histórico y cultural (OB2).

Así mismo, el conjunto de problemas han de servir para cubrir los objetivos relacionados con los aspectos didácticos de la asignatura. Todos los problemas son una invitación para reflexionar sobre la Historia del Arte como fuente de conocimiento (OB3). Sirvan de ejemplo la práctica Imagen y comunicación (Práctica 3) prevista para introducirse en la interpretación de la imagen, particularmente útil en nuestras sociedades dominadas por lo visual, o la Práctica 8, destinada a conectar aspectos histórico-artísticos, científicos y técnicos rastreables en el Retiro.

El objetivo OB4 (“Analizar los objetivos y contenidos de la Historia del Arte en Educación Primaria”) y la competencia CM8.3.2 (“Conocer el currículo escolar de la Historia del Arte”) quedan desdibujados en favor de un ejercicio que consideré más provechoso: valorar las fisuras que nos permitirían aprovechar mejor la materia, pensando en la educación para la ciudadanía y su potencial como recurso para abordar distintas áreas curriculares y temáticas. Este asunto junto con la competencia CT11 (“Adquirir un sentido ético de la profesión”), son dos de los temas centrales que los estudiantes tratan en sus Diarios de Aprendizaje (Tarea 5).

La programación plantea abordar de forma eminentemente práctica el conocimiento, análisis y aplicación de recursos para la didáctica de la Historia del Arte (OB5 y OB6) a través de actividades como el análisis y comparación de recursos (Práctica 7) o de las propuestas didácticas que deben acompañar a la presentación de cada problema (Tarea 7). Por último, el conjunto de la programación (que incluye un problema específico dedicado al patrimonio) y la elaboración de

la audioguía (Práctica 8) estarían destinadas a fomentar actitudes de interés y respeto hacia el patrimonio histórico-artístico (OB7).

En cuanto al desarrollo de las competencias, la propia concepción de la asignatura incide en las competencias específicas que buscan una aproximación básica a los principios de la Historia del Arte (CM8.3.1), a la integración del estudio histórico-artístico desde una orientación instructiva y cultural (CM8.3.3) y a la familiarización con los aspectos didácticos, especialmente los referidos a los recursos para la enseñanza de la Historia del Arte y a la promoción de competencias en Historia del Arte (CM8.4.4). No en vano, he querido planter la materia como una historia cultural del arte, compartiendo con los estudiantes la crítica a los principios tradicionales de la disciplina y ofertando diversas prácticas que permiten ensayar esas competencias en Historia del Arte, desde los clásicos análisis iconográficos (Práctica 5) hasta el ejercicio de interpretación de obras de arte contemporáneas atendiendo a sus contextos (Práctica 4) o la introducción del concepto de “vida social de los objetos” (integrado en el Problema 14), por poner algunos ejemplos. El enfoque integrado de los fundamentos teóricos y la didáctica define y orienta los contenidos y actividades de la asignatura, incidiendo directamente en estas competencias. En ese sentido, cumple también con la competencia general de aprender a diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto y adaptadas a la enseñanza en Educación Primaria (CG8).

La metodología activa y participativa (con el intercambio de dudas, ideas, experiencias y opiniones), junto con la combinación de trabajo individual y grupal y la atribución de responsabilidades (como desarrollar parte de los contenidos de la materia), contribuye al desarrollo de la competencia para experimentar la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y la responsabilidad individual (CT1). La programación contribuye de forma parcial al desarrollo de la CT6 con la promoción de la creatividad y la innovación. Y si bien he obviado los aspectos relacionados con el desarrollo del liderazgo, mi propuesta integra el desarrollo de la autonomía personal entendida como un rasgo del espíritu emprendedor que también recoge esta competencia.

Todas las actividades incluyen estrategias para trabajar la comunicación oral y/o escrita mediante la realización de escritos, exposiciones orales, lecturas y búsquedas de información. Además, se fomenta el uso de TIC en varias actividades (exposiciones grupales, elaboración de un podcast y elaboración de una audioguía) y en el propio uso que tenemos previsto hacer del campus virtual como espacio de interacción para compartir resultados de trabajo y recursos. Todo ello contribuye al desarrollo de la CT10.

Por último, esta programación atiende de forma especial a la competencia CT3 (“Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible”), estrechamente conectada con la formación cívica. Los problemas planteados se pueden trabajar de forma que los estudiantes conecten pasado y presente a través de problemas que conforman nuestra contemporaneidad. Por ejemplo, tenemos sendos temas dedicados específicamente a investigar los cambios en las relaciones de género o la multiculturalidad e interculturalidad (problemas 11 y 12). Temas que, junto con el dedicado a estudiar las relaciones entre arte y naturaleza (Problema 3), permiten reflexionar también sobre el desarrollo sostenible. Por otro lado, la propuesta es también un proyecto básico de alfabetización visual.

XII.3.3. Implementación y observación

La nueva programación está más ajustada al tiempo disponible y es más flexible para asumir imprevistos, lo que representa una mejora en la organización y planificación de la asignatura. Central para este ajuste es que el nuevo programa fusiona los aspectos disciplinares y didácticos, (la teoría y la aplicación didáctica), que se trabajan de manera simultánea porque conforman un sistema integrado dentro de la concepción de la materia. En este sentido, puede decirse que, frente a los ciclos anteriores, esta programación es más selectiva con los contenidos y está más orientada al cumplimiento de los objetivos y competencias, con la vista puesta en la promoción de un modelo de ciudadanía crítica y plural: *“aunque tengo la convicción de que esta materia debe servir para la formación cívica, este aspecto no lo comparto abiertamente en clase con los alumnos: se trata de que ellos alcancen sus propias conclusiones”* (anotado el 19/12(2020).

En este ciclo, logré asentar un enfoque histórico-artístico y cultural de la materia y una programación más alineada con las perspectivas historiográficas actuales, más ajustada a mis planteamientos didácticos y orientada a promover una ciudadanía plural. Aunque integra aspectos relevantes del programa oficial, su formulación puede resultar menos evidente al presentarse como problemas. En todo caso, en el transcurso de las dos primeras semanas observé que *“los alumnos parecen haber acogido con sorpresa y cierta expectación el programa del curso”* (anotado el 8/9/2020). También pude apreciar que *“especialmente los estudiantes que han estudiado Historia del Arte en bachillerato, encuentran en la asignatura una oportunidad para ampliar sus conocimientos sin volver sobre lo que han estudiado”* (anotado el 13/09/2021).

He reforzado significativamente el trabajo en torno a la representación de la Historia del Arte que empezamos tratando en la Práctica 1 (Mapa de imágenes) y sobre la que volvemos a lo largo del curso con un apartado destinado a comentar brevemente la genealogía de la disciplina y con un artículo de Pérez Garzón que trata el caso de la Historia. En el transcurso de la Práctica 1, afloran los consabidos problemas de eurocentrismo e infrarrepresentación de la mujer, la centralidad de la pintura, escultura y arquitectura junto con la asunción acrítica del sistema de jerarquización de las artes, la concentración de la historia del arte en un reducido conjunto de obras y artistas y la concepción de que el discurso disciplinar se caracteriza por su neutralidad y universalidad. Los alumnos acogen, como es habitual, los resultados con sorpresa y *“señalan la responsabilidad de la escuela en el carácter parcial de su visión del ámbito de la creación artística”* (anotado el 14/09/2021). En todo caso, *“les resulta más fácil reconocer los sesgos androcéntrico y eurocéntrico que el carácter excluyente del discurso nacionalizador”* (anotado el 14/09/2021), pero no siempre logran orientar bien sus respuestas en sus trabajos a estos dos problemas. En concreto, en relación con la ausencia de las mujeres del discurso de la Historia del Arte, a pesar de la obligada lectura de Nochlin, la mayor parte de los estudiantes parecen considerar que *“el problema se resuelve buscando a las mujeres que en su imaginario permanecen escondidas para equilibrar la balanza”* (anotado el 10/01/2022) y son pocos los que asumen (o comprenden) el argumentario de la historiadora del arte.

En cuanto al concepto de arte, una vez revisados los cuestionarios iniciales y los mapas de imágenes, confirmo que la selección de problemas incluidos en la programación nos permitirá incidir y cuestionar las representaciones más cerradas o limitantes que presentan al arte solo como expresión de belleza, de emociones o como producto de la destreza técnica, y la visión del artista como un "genio inspirado" o la creatividad como talento innato y libre. Los problemas abarcan todas estas cuestiones que los alumnos *“suelen explorar con curiosidad”* (anotado el 8/10/2020) como efecto del choque cognitivo al que se han visto expuestos. Aunque son muchos los aspectos a tratar, este programa me permite mantener en el centro de la reflexión el concepto de arte durante todo el curso. Además, cuento con espacio para tratar posibles errores o debilidades conceptuales a través de las prácticas, incluso cuando las exposiciones de los alumnos no terminan de presentar bien determinados aspectos, como sucedió en relación con el problema del Arte y la naturaleza el primer curso de este ciclo.

Otra de las claves de esta propuesta es la participación del alumnado en el desarrollo de doce de los dieciséis temas del programa. No es equiparable a las intervenciones más o menos breves que venían teniendo en los ciclos precedentes: en esta ocasión, los estudiantes comparten con la docente el peso del desarrollo de los contenidos, de modo que el trabajo en equipo pasa a

ocupar la sesión completa convirtiéndose en piezas clave del desarrollo de la asignatura. Los alumnos se dan cuenta de ello muy rápidamente: *“al principio parecen más abrumados por la extensión de su exposición que por la responsabilidad del trabajo encomendado. Pero en cuanto empiezan a trabajar, el tema del tiempo pasa a segundo plano y a manifestar preocupaciones más relacionados con la orientación y el contenido de sus propuestas”* (anotado el 10/01/2022). Los estudiantes señalan frecuentemente que los temas en sí y la preparación de una sesión, de entrada, les resulta compleja. Yo soy consciente de la dificultad y por ello, tal y como tenía previsto, incrementé mi actividad tutorial, que, por primera vez, entra a formar parte implícita del desarrollo del programa con la organización de reuniones con cada equipo para trabajar en el tema que debía desarrollar. Durante estas sesiones, aprecio una mezcla de interés y de inseguridad ante los problemas propuestos: todos ellos contienen muchas posibles derivadas, de modo que a los alumnos les cuesta tomar decisiones para acotar los aspectos que van a abordar. Por mi parte, compruebo que no siempre logro orientar bien a los estudiantes, cuyos trabajos reparan en cuestiones más anecdóticas o superficiales de lo que hubiese deseado: *“algunos problemas parecen más difíciles de abordar para los estudiantes como los de Arte y naturaleza o Materialización de la obra de arte y destreza técnica, lo que, en principio, requiere una revisión de los materiales. Otros, sin embargo, se han tratado muy bien en el primer curso y mucho peor en el segundo (como el de las mujeres o el de la libreta de creación) o viceversa (como el dedicado al patrimonio)”* (anotado el 10/01/2022). En todo caso, es evidente que *“si quiero mantener esta línea de trabajo, no queda más remedio que mejorar mi trabajo esfuerzo orientador con tutorías mejor estructuradas y materiales mejor preparados”* (anotado el 10/01/2022).

Pero desde el punto de vista organizativo, este proyecto de incremento de la participación del alumnado y reparto de responsabilidades requería diseñar una buena estrategia. Este ciclo comenzó en el momento de la reincorporación progresiva a la normalidad, después del confinamiento. Desde el punto de vista metodológico, sin duda, el mayor problema fue resolver, al menos durante el curso 2020/2021, el régimen de semi-presencialidad que combinaba docencia en línea con docencia presencial y que consistía en tener en el aula a la mitad del grupo y conectada en directo desde sus casas a la otra mitad. Para implicar por igual en las dinámicas de aula a los presentes y a los conectados virtualmente, creamos grupos de trabajo fijos mixtos de cuatro personas para todo el curso, de modo que siempre hubiese dos personas en el aula y dos *online*, lo que incrementó considerablemente la actividad del alumnado en el aula, ya que eran responsables de “tener conectados” a las dinámicas a sus compañeros que, desde casa,

debían colaborar en la resolución de todas las actividades. La estrategia dio buenos resultados, gracias a la excelente disposición del alumnado, con cuya complicidad conté en ambos grupos.

No obstante, tanto la situación anímica general como las ocasionales dificultades para adaptarnos a las tecnologías causaron dificultades que fuimos solventando bastante bien: desde problemas de conectividad hasta el aprendizaje acelerado por parte de todos (estudiantes y docente) de diversas aplicaciones e instrumentos tecnológicos. Una de mis anotaciones recuerda lo difícil que podía resultar *“trabajar con la pantalla de la videoconferencia en negro”* y lo que *“cuesta que abran la cámara cuando intervienen desde casa”* (anotado el 17/10/2020). A pesar de estas cuestiones, la respuesta por parte de los estudiantes es muy buena durante todo el curso y se mantienen conectados y muy activos. Es plausible pensar que la necesidad de comunicación tras el confinamiento y con las duras restricciones para el encuentro físico, jugasen a favor de esta propuesta, en la que los estudiantes vieron una oportunidad para compartir sus estados de ánimo, sus hallazgos y las ganas de disfrutar. En ese sentido, el hecho de compartir los resultados de las actividades fue especialmente bien acogido y la mayor parte de los estudiantes, no solo comparten, sino que disfrutan de los trabajos de otros compañeros: las narraciones y los podcasts, por ejemplo, tuvieron un gran número de descargas. Del mismo modo, el clima de trabajo en el aula y la sintonía de los equipos de trabajo, fueron particularmente positivos.

También las actividades sufren cambios significativos con la creación de nuevas actividades (tanto prácticas de aula como tareas), la reformulación de algunas ya empleadas en ciclos anteriores, como la fusión de las actividades de lectura en un solo ejercicio de comentario crítico. Como ya se ha explicado, especialmente profundo es el cambio en el trabajo en equipo como consecuencia del cambio de la programación. Mantengo la idea de ofrecer formulaciones de las actividades suficientemente abiertas como para que los estudiantes tengan cierto margen de libertad para tomar decisiones sobre qué obras trabajar o qué problemáticas específicas abordar. Ya sabía por la experiencia del ciclo anterior que, aunque los alumnos agradecen esta libertad, al mismo tiempo genera cierta inseguridad y numerosas consultas. En previsión de esto, repaso y mejoro la formulación de las actividades y me detengo a presentar con mayor detalle las actividades, explicando qué se espera trabajar con ellas en la sesión de presentación del curso.

La pandemia limitó la posibilidad de realizar salidas didácticas, incluso en espacios abiertos. Esto dio lugar a otra novedad vinculada al proyecto de innovación docente dirigido por Jesús Ángel Sánchez Rivera sobre el diseño de itinerarios didácticos. De ahí surgió mi idea de elaborar de forma conjunta una guía que pudiera ser utilizada de manera independiente. Dado el escenario

de crisis pandémica, opté por un formato tecnológico: una audioguía del parque del Retiro. El trabajo comenzó con una aproximación personal a un espacio que los estudiantes debían conocer y sobre el que la mayor parte de las familias conservarían recuerdos. Así, compartimos a través de un mural digital fotografías familiares y con amistades, recuerdos y experiencias vividas en ese espacio, para destacar la forma en que construimos los vínculos afectivos con los espacios. Posteriormente, nos centramos en su historia, investigando sus usos y como llegó a convertirse en un espacio público, así como analizando su conexión con la ciencia y la tecnología.

Aunque de forma general, aprecio una buena acogida de la mayor parte de las actividades, se mantienen problemas como la inseguridad de algunos estudiantes en la resolución de tareas, importantes dificultades de comprensión lectora y de expresión escrita, y un acusado contraste en la calidad de la resolución de las actividades. Comparado con el ciclo anterior, donde también se observaban problemas similares, en este ciclo se ha avanzado en la reducción del plagio y en la integración de nuevas prácticas más dinámicas.

En relación con la evaluación, mantengo mi decisión de prescindir del examen lo que los alumnos *“reciben a la vez con alivio y con la certeza de que eso implicará mas trabajo durante el curso”* (anotado el 8/10/2020). Pero en esta ocasión me propongo mejorar la retroalimentación de las actividades, lo que supuso un esfuerzo y una inversión de tiempo considerables que los alumnos agradecen abiertamente. Sin embargo, sigo sin resolver satisfactoriamente el reparto del peso de las calificaciones, que deja, por ejemplo, algo desdibujado el esfuerzo de los estudiantes en las prácticas.

XII.3.4. Revisión del proceso y resultados

PROGRAMA

Orientación pedagógica y didáctica. Mi trabajo docente se fundamenta en la pedagogía constructivista que da valor al aprendizaje significativo construido a partir de la experiencia y la autonomía del alumnado. Además, mi proximidad a la didáctica crítica explica este esfuerzo de revisión de los contenidos de la asignatura, en línea con la premisa de “impugnar los códigos pedagógicos y profesionales” que sustentan las relaciones de poder a través de la transmisión de conocimiento. Explica también mi decisión de integrar la genealogía y la crítica como fundamento de la didáctica para la enseñanza del pasado. Me siento muy cercana a estas ideas ampliamente desarrolladas desde Fedicaria sobre la enseñanza del pasado, que postulan otras ideas importantes para mi propuesta como problematizar el presente para comprender el pasado o la enseñanza como un proceso dialogado.

Estructura y contenido. Sin perder el doble enfoque disciplinar y didáctico, la estructura y contenido de la asignatura han sido profundamente transformadas distanciándose del currículo establecido en la Guía Docene. Esto supone para los estudiantes un choque, que valorado con el tiempo y superada la extrañeza, ha resultado positivo: *“lo más interesante fue ver la ambigüedad a la que nos enfrentamos, los contenidos no son científicos, no están estructurados detalladamente, no hay una única respuesta correcta para muchas cuestiones que surgen en el temario”* (D3A5). Entendemos que esa idea de que *“los contenidos no son científicos”* se refiere a que no concuerdan con lo que cabía esperar de una clase de Historia del Arte. Otro ejemplo: *“me esperaba que esta fuese una materia completamente teórica, muy parecida a la que se imparte en segundo de Bachillerato. Sin embargo, me ha hecho ver y reflexionar sobre todos los ámbitos que giran en torno al arte y a la importancia de este en la educación”* (D3A1).

En todo caso, los estudiantes dejan constancia en sus Diarios de Aprendizaje y en Docentia de que la didáctica no ha salido perjudicada en esta operación: *“durante este cuatrimestre no solo hemos aprendido conocimientos sobre el arte sino recursos y bastante didáctica sobre como impartirlo”* (D3A8); *“No se nos han hecho para nada pesadas las clases para los que ya sabíamos de arte porque lo ha llevado desde un enfoque mucho más didáctico”* (Docentia 2021/2022). Los estudiantes encuentran en las actividades modelos de trabajo —*“Las dinámicas y recursos empleados durante este curso, funcionan como referencia para hacerse una idea de cómo llevar los contenidos relacionados a la historia del arte en el aula de educación primaria”* (D3A14)— y, también, fundamentos didácticos, desde la preocupación sobre la naturaleza misma de la didáctica —*“La metodología y las dinámicas que hemos realizado me han parecido muy interesante. Realmente hemos visto lo que es la didáctica, y por ello podré llevarlo al aula en un futuro”* (Docentia 2020/2021)—, hasta la reflexión sobre la propia experiencia y lo que no debe ser la didáctica —*“resulta fundamental para la enseñanza de la historia del arte, es huir del método memorístico y reiterativo. Es necesario vencer a la enseñanza tradicional y propiciar un proceso enseñanza-aprendizaje en el que se den nuevas formas de educación que permitan potenciar el desarrollo del alumnado”* (D4A2)—, o la reflexión sobre hacia donde orientarla: *“considero de vital importancia que el estudio de la historia del arte, debe ser fundamental y globalizada en las aulas de educación primaria haciendo un buen uso de sus posibilidades desde un enfoque lúdico y experimental dejando siempre que el/la alumno/a sea el/la protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje”* (D4A4).

Objetivos y competencias. Con nuestro ejercicio de impugnación de los códigos pedagógicos y profesionales, pretendemos, ante todo, poner de manifiesto el contradictorio planteamiento de una asignatura que, tal y como se recoge en los planes de estudio del grado, resulta inútil para

la consecución efectiva de los objetivos y competencias que deben desarrollar los futuros maestros. No me extenderé en la revisión de cada uno de los objetivos y competencias que ya presenté en el diseño de la propuesta y que el programa ha contribuido a desarrollar de forma bastante satisfactoria, tanto para mí como para los propios estudiantes que, por ejemplo, evaluaron en Docencia la adquisición de competencias con valores de 8,97; 9 y 9,77 sobre 10 en cada uno de los grupos implicados. Pero sí quiero detenerme en dos aspectos vinculados a las competencias que han sido primordiales.

La competencia transversal CT3. (“Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible”), ilustra en gran medida lo que puede aportar una asignatura como Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. En primer lugar, por lo que implica de compromiso con los problemas del presente, en segundo lugar, por la mención al cambio, es decir, al vínculo entre presente y pasado y, por último, por el reconocimiento explícito de que esto puede hacerse desde el estudio de los lenguajes visuales. Esta programación se ha concebido para desvelar a los estudiantes como incide la transmisión de conocimientos en la transmisión de las relaciones de poder, una idea que ha trascendido, tal y como comenta una estudiante a propósito de la naturalización de aspectos como el eurocentrismo o el androcentrismo que impregnan los discursos sobre el pasado y su origen: *“Comencé el curso con un pensamiento preestablecido, seguramente el precursor de que yo tuviese esas ideas es el propio sistema educativo y su particular forma de enseñar el arte en las aulas”* (D3A1).

Así mismo, al finalizar el curso, son muchos los estudiantes que muestran en sus Diarios de Aprendizaje (una tarea destinada a reflexionar sobre su propio aprendizaje y los cambios que han experimentado) su interés por “redireccionar” su mirada para observar el arte y el mundo, de manera más crítica y consciente. Así, por ejemplo, una alumna que se preguntaba *“¿por qué tenemos una asignatura de historia del arte si no está en el curriculum de primaria ni tiene nada que ver con la pedagogía?”* (D3A2), terminaba concluyendo que había encontrado en la materia una herramienta para observar todos esos fenómenos que *“afectan también a nuestra vida personal, a la forma que tenemos de ver el mundo y a la forma que nos relacionamos con la sociedad en la que vivimos”* (D3A2). Otra considera *“la importancia de acabar con la idea de que la historia del arte se basa únicamente en el mero estudio de los periodos artísticos y no como una forma de reflexión, entendimiento y pensamiento crítico y significativo del poder y la función del arte en nuestra sociedad”* (D4A4).

Esto conecta de lleno con un elemento central del currículo: la competencia ciudadana. Una competencia que hemos caracterizado por partida doble a partir de la normativa que afecta a la formación de maestros y de la que se recoge en el currículo de Educación Primaria ([enlazar](#)), conformada en ambos casos por una serie de habilidades en las que nuestra propuesta entra de lleno, como la del desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas y la creatividad, desenvolverse ante la incertidumbre, la proactividad, la aceptación de la pluralidad o la inclusión y la igualdad. Tanto los contenidos como la metodología han estado al servicio del ensayo o práctica de estas habilidades. La formulación poco cerrada y con margen para la toma de decisiones por parte de los estudiantes sería un ejemplo de ello, o esa “ambigüedad” que encontraba la alumna D3A5 en la formulación del propio programa de la asignatura. Así mismo, la propuesta de explorar el porqué de esos vacíos que ha dejado la Historia del Arte y la investigación de las nuevas perspectivas incidirían en la necesaria aceptación de la pluralidad o la inclusión y la igualdad.

Pero si algo han destacado de la asignatura los estudiantes es que se han visto forzados a desarrollar su sentido crítico y creatividad: *“resulta sorprendente pensar que una asignatura que permite desarrollar una serie de aptitudes relacionadas con la creatividad, autoconocimiento, reflexión y crítica no sea valorada lo suficiente”* (D3A18). Así, un alumno considera *“necesario que esta asignatura esté presente en nuestra carrera, tanto por la cantidad de información y recursos que nos puede aportar, pero también por el trabajo reflexivo y crítico que supone”* (D3A18). Otras estudiantes, proyectan esta competencia crítica hacia su futuro profesional: *“estamos ante la sociedad de la imagen y bombardeo continuo de información y tenemos un espectro y herramientas fantásticas como el arte para implementar las habilidades de visión crítica en todos los sentidos para las futuras generaciones”* (D3A17), o bien trabajar desde los estudios histórico-artísticos porque *“incrementan su capacidad crítica, para poder en un futuro tener una visión general y crítica del mundo en el que viven”* (D3A13).

En cuanto a la creatividad, tenemos desde quienes afirman que *“la asignatura “Me ha hecho reconectar con mi creatividad”* (D3A12), hasta quienes se sienten plenamente partícipes de un proceso colectivo: *“el ambiente que hemos creado en estas clases nos ha aportado la seguridad de dejarnos llevar por la creatividad que otras veces nos cortan”* (D3A8) y, por supuesto, la proyección hacia el futuro desempeño profesional: *“con la historia del arte los y las discentes no solo se inician en el pensamiento crítico, sino que a su vez desarrollan habilidades técnicas que derivan en la estimulación de su creatividad”* (D4A4).

METODOLOGÍA. Si bien la metodología desarrollada recoge numerosos elementos que venía trabajando en los ciclos precedentes, el confinamiento y el cambio de la programación de los contenidos, impulsan una transformación significativa.

Trabajo con conceptos, problematización de contenidos y choque cognitivo. Estas son las bases de una metodología pensada para transformar o, si se prefiere, abrir, las representaciones de los estudiantes, porque no se trata de cambiar cánones, sino de ampliar la visión de los estudiantes desde y a través de sus propias reflexiones. En ese sentido, el programa destina espacio y tiempo a este trabajo con conceptos volviéndolo central; *“en esta asignatura, fue la primera toma de contacto, el saber que entendíamos como arte en una sola palabra. Para ello se hizo uso de una plataforma digital en la que los alumnos y las alumnas tuvimos que escribir una palabra para contestar a esta pregunta, nunca antes planteada. La palabra que apareció en su mayoría fue expresión, pero además también pudimos observar otras como: originalidad, belleza, cultura, creatividad, imaginación, obra, historia, etc., aspectos que sin saberlo trabajaríamos durante todo el cuatrimestre”* (D4A4).

Activación y participación del alumnado y trabajo en equipo. Esta propuesta cuenta con la plena participación del alumnado. La propia concepción del programa parte de sus representaciones y es su cuestionamiento por parte de los estudiantes lo que hace andar al curso, y es su participación en la deconstrucción y reconfiguración de sus ideas, lo que rellena de contenidos el curso. En ese sentido, el alumnado, no solo está activo, sino que participa plenamente de la construcción de su propio aprendizaje. Así mismo, la propuesta integra un planteamiento de trabajo colectivo, que es menos competitivo y más abierto a compartir hallazgos y resultados.

Si tuviese que destacar la dinámica de trabajo con el alumnado de algún momento de mi trayectoria docente, sin duda, sería la de los grupos a los que impartí clase este ciclo. Especialmente, el curso 2020/2021, a pesar de la complicada situación de pandemia y sus consecuencias desde el punto de vista anímico y emocional, los estudiantes se volcaron en la asignatura. De ello dan cuenta numerosos comentarios en los Diarios de Aprendizaje: *“mis expectativas iniciales han sido superadas con creces (...) No obstante, no puedo decir que haya sido fácil. Ha sido una asignatura que ha requerido muchas horas invertidas para realizar todos los trabajos, pero al mismo tiempo siempre esperaba las clases con ilusión”* (D3A19); o *“creo que el ambiente que hemos creado en estas clases nos ha aportado la seguridad de dejarnos llevar por la creatividad que otras veces nos cortan. Y esto es algo que no solo he vivido en mí, ya que, se de varios compañeros que estaban tan emocionados con su idea que han trabajado bastantes horas para conseguir sorprender al resto de la clase”* (D3A8).

Actividades y tutorías. Las actividades que he ido manteniendo de cursos anteriores, se mantienen por dos razones fundamentales. La primera es que sirven al propósito de promocionar operaciones cognitivas complejas (habilidades reflexivas, críticas y creativas). La segunda es que contribuyen al desarrollo de los contenidos previstos. Atendiendo a estos dos aspectos, he implementado nuevas actividades, que han servido para reforzar o mejorar esa línea de trabajo, aunque con las inevitables diferencias de resultados entre unos alumnos y otros: hay quienes lo aprovechan mejor que otros.

Más allá de la favorable acogida que tuvieron varias de las actividades (especialmente el avatar, la narración, el podcast y la audioguía), compruebo que el refuerzo de los ejercicios de lectura y escritura y de búsqueda y contraste de información implícitas en la mayor parte de las actividades, ha sido positivo, especialmente en el caso de algunos estudiantes que integran argumentos, análisis y reflexiones de gran calidad en sus elaboraciones.

No obstante, me preocupa especialmente los resultados de algunos trabajos en equipo que, a pesar de la orientación y supervisión (a través de unas tutorías que por fin se llenan de actividad con frecuentes reuniones con los estudiantes) que he intentado ofrecer, se han quedado en discursos muy superficiales. En este sentido, considero prioritaria la revisión y reformulación de los materiales que ofrezco, pero, al mismo tiempo, me preocupa mantener un equilibrio entre lo que les facilito y lo que deben buscar.

Aunque quedé muy satisfecha con la cantidad de trabajo que realizamos tanto los estudiantes como yo misma a lo largo del ciclo, la lectura de los Diarios de Aprendizaje cada fin de curso, me deja siempre con la sensación de que es necesario mejorar la orientación de los trabajos de grupo, que es donde, al fin y al cabo, más se tratan las representaciones de partida de los estudiantes: *“esa es la fuerza y, al mismo tiempo, la debilidad de esta propuesta”* (anotado el 17/01/2022).

Organización práctica del curso y recursos virtuales y materiales. La organización de la rutina diaria ha resultado compleja, pero ha funcionado muy bien. Como ya he señalado, la respuesta del alumnado ha sido muy activa: han trabajado mucho, han generado gran cantidad de interacciones, han facilitado el desarrollo de todas las actividades que hemos ido proponiendo y han sido propositivos y proactivos. Han asumido muy bien, por ejemplo, el trabajo en equipo, aun cuando este debía ser virtual: *“me ha gustado mucho el cómo se ha adaptado la asignatura a la situación actual, por ejemplo el juntarnos por grupos en diferentes salas, el crear presentaciones online, con vídeos, etc. El poder juntarnos por grupos es algo que me ha ayudado mucho, ya que la cooperación con mis compañeros y el conocer diferentes puntos de vista ha*

ampliado mis conocimientos y mis habilidades sociales” (D3A13). Y han valorado la “socialización del aprendizaje”: “cada una de nuestras aportaciones ha ido acompañada de infinidad de recursos y dinámicas que hemos compartido con nuestros compañeros y compañeras. Plataformas digitales, vídeos, debates, lecturas... Todo ello queda guardado en nuestra ‘mochila de futuros docentes’ (D3A3).

Evaluación. He mantenido mi criterio de establecer una evaluación continua y formativa de acuerdo con los propósitos didácticos del programa y con la concepción de una enseñanza constructivista. En este sentido, este curso sí he logrado mejorar considerablemente el sistema de evaluación continúa ofreciendo una retroalimentación —*“un feedback realmente trabajado y significativo (el cual no habíamos recibido durante toda la carrera)” (D3A4)—* que los estudiantes han valorado y agradecido. No obstante, de cara al futuro sería necesario sistematizar un poco el proceso creándome instrumentos que me faciliten un poco esta labor. Por otro lado, sigue siendo necesario revisar el peso de las calificaciones porque el trabajo realizado en el aula, que con las nuevas prácticas se ha incrementado, no recibe el reconocimiento que merecería.

Por último, cabría reflexionar sobre la petición de un alumno realizada a través de Docentia: *“Creo que podría ser positivo para los alumnos/as contar con una rúbrica que indique cómo se va a evaluar cada trabajo”.* Un reflejo claro de la inseguridad mencionada más arriba que no logran superar algunos estudiantes a pesar de que en las tareas se indica de forma expresa qué aspectos va a ser tenidos en cuenta en la evaluación. No obstante, considero ese margen de incertidumbre parte operativa de mi propuesta, por lo que me resisto a la idea de elaborar rúbricas para los estudiantes.

ALUMNADO

Papel del alumnado. El alumnado acoge bien su papel protagonista y, en general, se implica en la realización de las actividades. Sigue generando momentos de incertidumbre la obligación de tener que tomar decisiones de forma autónoma y, requieren numerosas aclaraciones sobre la orientación de la mayor parte de las actividades que deben realizar. Pero finalmente las afrontan y, conscientes de su esfuerzo, suelen mostrar una franca satisfacción con sus resultados: *“Aquello que más me ha impresionado, es tener la autonomía mediante la realización de las diferentes actividades y propuestas, de interpretar una obra de arte, es decir, ser capaz de plantearme preguntas acerca de lo que veo” (D4A2).* Aprecio, además, que las retroalimentaciones detalladas, les ayudan a admitir con una dosis de autocrítica razonable los errores que pudiesen haber cometido.

Funcionan bien las dinámicas colaborativas y la disposición para compartir el trabajo realizado: *“me alegra que hayamos podido compartir actividades entre nosotros (...) pues no muchas veces hemos compartido entre todos las actividades que se nos han ocurrido para poder enriquecernos como docentes unos a otros”* (D4A1). En este sentido, se instala una cierta competición por ver quien resuelve de forma más rigurosa y creativa actividades como la del avatar o el podcast.

Implicación y motivación. Los Diarios de Aprendizaje y los resultados de Docentia muestran un alto grado de interés y motivación por la propuesta, la organización y los resultados del curso. No obstante, quiero ser prudente con las valoraciones recogidas en los Diarios de Aprendizaje, puesto que si bien, nada les obliga a manifestar su entusiasmo con la asignatura, se trata de material evaluable. No ocurre así con Docentia donde, de forma anónima, los estudiantes manifiestan lo siguiente: *“Me ha encantado la metodología llevada a cabo por la profesora, ha sido flexible, abordando un papel activo del alumno y haciendo las clases significativas e interesantes”*; *“Me ha resultado una asignatura interesante y enriquecedoras, sobre todo para el desarrollo de nuestra creatividad a través de las diferentes prácticas”*; *“Podemos mostrar los conocimientos que hemos adquirido de formas muy diversas. Me encuentro muy satisfecha”*; *“con sus prácticas realmente te motiva a aprender sobre arte y hace posible que adquiramos los conocimientos”*; *“aunque sus propuestas han sido laboriosas, la innovación, de nuevo, da buenos resultados”* (Docentia); *“hemos disfrutado muchísimo con su asignatura, aunque hayamos tenido que trabajar mucho también”* (Docentia).

Otro signo que pone de manifiesto esa motivación sería su implicación, imprescindible para el desarrollo del curso, más allá de lo necesario: los estudiantes ayudaron en la resolución de cuestiones técnicas, en la búsqueda de soluciones a los imprevistos, etc.

Rendimiento. Como viene siendo habitual, los resultados son irregulares: hay alumnos que despliegan una capacidad analítica, reflexiva, argumentativa y creativa muy destacables y hay estudiantes en los que todo esto se aprecia en menor medida. Lo que sí es cierto es que la variedad de actividades y formatos de trabajo amplía las posibilidades de alumnos que suelen destacar menos, de hacer algo interesante y de lo que sentirse orgullosos: *“el esfuerzo de los trabajos fue grande pero el resultado me hizo sentirme muy orgullosa”* (D4A7).

DOCENTE

Papel de la docente. En esta propuesta, mi papel instructivo decrece considerablemente y se intensifica el trabajo orientador, tanto en el desarrollo de las clases como en las tutorías. El cambio no es fácil, no solo por lo que implica la preparación de esa faceta orientadora, sino por el propio impulso de intervención que es necesario equilibrar para actuar solo cuando algo

requiere una explicación más profunda o una corrección que, con frecuencia, debe realizarse públicamente, ante el conjunto de la clase.

Formación. En estos momentos, mis prioridades formativas están claramente orientadas a la profundización en el aprendizaje de conceptos y metodologías de aprendizaje basado en problemas, interpretación de representaciones. Asumo también que necesito estudiar con mayor profundidad contenidos histórico-artísticos que me ayuden a preparar mejor los materiales del curso. Así mismo, incluyo entre mis prioridades conocer instrumentos para trabajar en entornos virtuales con la finalidad de optimizar algunas dinámicas de trabajo que se pueden trasladar del aula física a la virtual.

Investigación y cooperación docente. En ese sentido, mi actividad investigadora, particularmente concentrada en la realización de esta tesis, cubre el primer bloque de prioridades formativas. Es a través de la cooperación con otros docentes, donde encuentro espacio para trabajar estos aspectos y los de los otros dos bloques. Por otro lado, asisto de forma asidua a diferentes cursos que se van ofertando para la formación del PDI, tanto en la UCM como en la UDIMA. Todo ello me aporta conocimientos que facilitan el diseño, la implementación y la valoración de mi propuesta.

XII.3.4.1. Valoración final de los resultados del ciclo 3

El trabajo con conceptos, concebidos, no como entidades aisladas sino como parte de redes de conceptos, se planteó como un medio para contextualizar y recontextualizar la idea de arte a lo largo del curso. En el centro de todos los temas que hemos tratado a partir de lo que los alumnos llaman a final de curso “visión” (D4A1), “imaginario”, “imagen incrustada” (D2A7), “prejuicios”, “preconcepciones”, “ideas previas” (D2A7) ... están la obra de arte, el proceso de creación, el artista y el público formando parte de una red de conceptos que los alumnos van dando sentido con sus trabajos. Si bien, algunas representaciones permanecen con pocos matices, la red de conceptos resultante es tan intrincada que invita a los estudiantes a realizarse nuevas preguntas sobre todas estas cuestiones.

Aflora, aunque modestamente, el público prácticamente inexistente al comenzar el curso: ¿Es el público, además de espectador o mecenas, crítico o historiador del arte, consumidor (cosa que nunca mencionan al comienzo de curso) o hasta creador? ¿Qué tipo de espectador podemos ser? ¿Un espectador pasivo o un espectador activo que tome parte en el proceso de interpretación o hasta de creación con su reflexión o acción? ¿Dónde estaría entonces el límite entre arte y artista? Además, el espectador comparte con el artista rasgos como el de la evasión, la liberación y, hasta la creación.

Menos parece haber cambiado la visión del artista y su centralidad en el proceso de creación y los estudiantes siguen considerando la expresión y la creatividad innata (inspirada) como el centro del que emana el arte. Es cierto que hablan de factores contextuales y que discuten la idea de genio por su carácter excluyente, pero, en general, no llegan a deconstruir la idea de genio como algo innato, sino que confieren a las mujeres las mismas capacidades que a los hombres para alcanzar el estatus de genio. Si bien esta igualación de capacitación para la creación trata de forma más justa a las mujeres, la opacación del concepto de genio como constructo social nos hace perder una categoría de análisis central para entender los factores contextuales que intervienen en los procesos creativos y su apreciación; para entender, por ejemplo, cuestiones tan evidentes como que no ha habido a lo largo de la historia “genias” porque no ha existido esa posibilidad. Es más, la idea del genio no solo se reafirma y se aplica a la mujer, sino que se expande a todos nosotros: “en estos meses he tenido la oportunidad de pensar y aprender a investigar sobre obras artísticas y al mismo tiempo a jugar con el genio artístico, que como he descubierto hace poco, todas las personas llevamos dentro” (D3A15). Afortunadamente, sí hay estudiantes que se plantean “*si la función del arte depende en gran parte del contexto histórico*” (D4A2) o que han descubierto que “*el genio artístico es un resultado social y cultural, es una mitificación*” (D4A41).

También en relación con la autoría, queda descartada la consideración de la naturaleza como creadora y, a cambio, se analiza con mayor amplitud su intervención en los procesos de creación artística como fuente de materias primas, modelo, espacio o marco para la creación, como fuente de preocupaciones de los artistas, etc.

En este proceso de redefinición de significados, quizá el de arte es el que ha ganado más matices. Al descubrimiento, por ejemplo, de que “el arte no es algo bello necesariamente” (D2A3), le siguió la construcción de una maraña de categorías estéticas que también caracterizan al arte. Las reflexiones de los estudiantes en sus Diarios de Aprendizaje permiten comprobar que hay ciertas ideas, como la de belleza, que se han ido relativizando “*desterrando así ideas tan básicas como la de que el arte es algo bello y si no lo es, no es arte*” (D2A3). También se ha relativizado ese vínculo entre arte y emoción que, si bien permanece muy fuerte, deja ahora espacio a la expresión de ideas, preocupaciones, críticas, conocimientos, etc. También ha crecido la concepción del arte que ya no es siempre un objeto material, sino que da cabida a otras prácticas artísticas e integra mejor las interconexiones entre los diversos procedimientos artísticos que pueden darse en un momento dado.

Para lograr esta relativización que da paso a la idea, lo grotesco o el contexto como componentes de la obra de arte, han sido necesarias las operaciones de choque cognitivo y cuestionamiento referidos en la literatura (enlazar) y comentados un poco más arriba. A ello ha contribuido esa formulación de los contenidos en problemas que sorprendió a quienes llegaron al curso con una *“imagen ya incrustada en nuestro imaginario podíamos fácilmente dividir la asignatura en los fundamentos y por otra parte la didáctica”* (D2A8) y que removió las expectativas de los alumnos respecto a la asignatura: *“al principio de curso conocimos numerosos problemas que nos irían presentando nuestras compañeras a lo largo del curso y que alguno de ellos me tocaría presentarlo a mí. Simplemente por el nombre de los problemas artísticos ya me surgían algunas dudas que más adelante vería resueltas”* (D2A7).

La problematización del planteamiento didáctico, que afecta también a la representación de la Historia del Arte, funciona relativamente bien en relación con el carácter eurocéntrico, patriarcal y excluyente del discurso canónico que los estudiantes critican abiertamente a final de curso: *“creo que es un tema muy serio e importante para tratar en nuestras futuras aulas, para que los discentes sepan qué está pasando y por qué es una injusticia que las mujeres tengamos más dificultades y obstáculos”* (D4A41). A propósito de lo cual varios alumnos se preguntan por su futuro papel como docentes: *“¿Qué puedo hacer yo como maestro y pedagogo, como ciudadano, para dar visibilidad y reconocimiento a los colectivos oprimidos, como es el de las mujeres?”* (D3A15). Pero ni los diarios ni la tarea de la reflexión sobre las lecturas reportan apenas otros sesgos de la Historia del Arte, lo que indica que será necesario seguir trabajando para que el alumnado tome conciencia de lo que encierran los discursos que tenemos naturalizados como el de la Historia del Arte y, por extensión, todos los demás. Algo que nos vuelve a llevar a la cuestión de la formación de ciudadanía.

El cambio representacional del que muchos son abiertamente conscientes (así lo expresan en sus Diarios de Aprendizaje o en Docencia) pasa a formar parte de sus ideas didácticas: *“La metodología llevada a cabo me ha resultado muy interesante y útil no solo para aprender nuevos conceptos sobre el arte e incluso nuevas obras y puntos de vista, sino que también me ha servido para aprender a explicar una obra de arte o un tema relacionado con el arte mediante diferentes recursos que han puesto en práctica habilidades que no sabía que tenía”* (Docencia 2020/2021). Las habilidades o destrezas necesarias desplegadas en las actividades para alcanzar estas conclusiones (ampliar estas representaciones) y la toma de conciencia de su aplicabilidad didáctica se sitúan en el centro del proceso educativo.

XII.4. Ciclo 4: Replanteamientos y mejoras

Tras un ciclo marcado por profundos cambios, este cuarto, aún en desarrollo, abarca dos cursos en los que he impartido la asignatura Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte a un total de 193 estudiantes repartidos en cuatro grupos, dos de grado y dos de doble grado:

- Curso 2022/2023: Estuve trabajando con dos grupos del turno de mañana del Grado de Maestro en Educación Primaria, de 56 Y 52 estudiantes respectivamente.
- Curso 2023/2024: Impartí la asignatura a un grupo del tercer curso del Doble Grado en Maestro en Educación Primaria y Pedagogía formado por 47 estudiantes y a otro grupo de cuarto curso del Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria con 38 alumnos.

Animada por los resultados obtenidos en el ciclo anterior he mantenido el planteamiento y el método, centrándome en mejorar, matizar e integrar aspectos que no había madurado suficientemente para trabajarlos en el aula. No solo he mantenido mi propuesta en la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte: además decidí adaptar la metodología a otra asignatura, Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Pedagogía, con un resultado poco satisfactorio. Se trata, por tanto, de un ciclo de mejora y reflexión para evaluar si el esfuerzo compartido con los alumnos está dando los frutos deseados, pero también de nuevos ensayos.

Aunque esta etapa me está sirviendo para perfeccionar mi planteamiento metodológico y refinar materiales didácticos e, incluso, para ensayar la adaptación de la propuesta a otra asignatura, los resultados no han sido los esperados. La experiencia en Didáctica de las Ciencias Sociales fue poco satisfactoria, y de forma más inesperada, he tenido que asimilar de empeoramiento en los resultados y del desarrollo de las clases durante el curso 2022/2023. De forma puntual, han surgido problemas en la aceptación e implicación del alumnado en algunas actividades que consideraba consolidadas, así como un deterioro del clima de trabajo en el aula.

En cuanto a mi colaboración con otros docentes, en 2022 me reincorporé formalmente al proyecto de innovación docene de Aurora Rivièrre y mantuve mi colaboración con Aulas de Memoria Democrática coordinado por Ariel Jerez. En 2023 me incorporé al proyecto de Aprendizaje-Servicio de nueva creación dirigido por Ángel Pazos y Teresa Nava (*Museo y conocimiento visual: Infografías científicas para la inclusión en comunidades educativas rurales*). En la UDIMA, mantengo mi participación en el proyecto *#MejoresDocentesIII*, dirigido ahora por María Brígido y centrado en la educación emocional. Una vez cerrado el proyecto, en 2024 me incorporo a un nuevo proyecto de innovación docente dirigido por Marco Ramos y dedicado a la introducción de los ODS en la enseñanza universitaria.

XII.4.1. Diagnóstico y planteamiento inicial

Los 193 alumnos con los que tuve oportunidad de trabajar a lo largo de estos dos cursos presentan un perfil muy similar a los de los grupos precedentes. En los mapas de imágenes y de palabras (Prácticas 1 y 2) encontramos matices, pero no diferencias cuantitativas sustanciales. De los 127 estudiantes que respondieron el cuestionario el primer día de clase, 110 (86,6%) han estudiado Historia del Arte en Bachillerato y 17 (13,4%) recuerdan haber trabajado la materia en primaria o secundaria.

Estos grupos reportan pocas experiencias negativas en relación con el arte, pero la mayoría están vinculadas a la escuela, lo que genera dos actitudes predominantes en los estudiantes: por un lado, la desafección por la materia y cierta prevención ante la perspectiva de cursar Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte, por otro, el deseo de “rescatar” la materia. En este caso, a la pregunta sobre los temas o aspectos concretos que querrían que trabajásemos, son mayoritarias las respuestas que proponen una aproximación a perspectivas menos tradicionales. En comparación con otros cursos, son pocas las personas que sugieren tratar estilos, corrientes o artistas concretos y más los alumnos que quieren orientar la materia hacia formas de creación, sujetos creadores, aspectos contextuales y cotidianos que, en su opinión, suelen quedar al margen de estos estudios.

A la pregunta de qué esperan de la asignatura, la mayor parte de las respuestas aluden a la enseñanza, pero, salvo alguna excepción, los estudiantes parecen concebir la didáctica como un repositorio o banco de recursos e ideas, más que como parte de una formación capacitante para diseñar, seleccionar y generar estrategias y recursos educativos: “espero recopilar recursos, estrategias y formas de expresión” (CI4A130). También llama la atención que el interés por llevar la materia al aula de primaria no vaya acompañado de ninguna reflexión sobre su finalidad. Sus expectativas suelen centrarse en objetivos inmediatos, como *“obtener nuevas herramientas y conocimientos para poder en un futuro enseñar historia del arte a mis futuros alumnos de una manera atractiva para que a ellos les surja también interés por el arte”* (CI4A97), sin abordar cómo conectar esta enseñanza con objetivos más amplios como el desarrollo crítico o la formación ciudadana. Es evidente que estas expectativas funcionales vinculadas a la actividad profesional en primaria son razonables en estudiantes de magisterio, pero echo de menos una reflexión sobre la finalidad educativa. Aunque entre sus expectativas se incluyen cuestiones relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas (creatividad, capacidad de análisis y de reflexión, pensamiento crítico, habilidades para la investigación, etc.), pero siempre aplicadas a su propia formación y nunca proyectadas hacia su futuro alumnado. Recupero dos respuestas que ilustran bastante bien la concepción que tienen la mayor parte de los estudiantes sobre la

asignatura: “una asignatura, con su parte de didáctica, pero bastante centrada en la parte teórica, parecido a como se da en 2º de bachillerato” (CI4A136); “una asignatura teórica donde aprender sobre la historia del arte y como ha ido evolucionando hasta la actualidad, combinándolo con la manera llevar estos conocimientos a un aula de primaria” (CI4A134).

En cuanto a los mapas de imágenes realizados por estos cuatro grupos, los resultados deparan algunas sorpresas que, sin embargo, no modifican el diagnóstico general. Como bien siendo habitual, las siete obras más repetidas (*La Gioconda*, *Noche estrellada*, *Guernica*, las pinturas del techo de la Capilla Sixtina, *David*, *Meninas* y *El grito*, por orden de frecuencia) ocupan indefectiblemente, los diez primeros puestos en todos los murales. En este recuento, La Gioconda aparece distanciada del resto de las obras y Noche estrellada supera por primera vez al Guernica. En todos los murales, Oceanía aparece vacío y Europa sobrerrepresentada. En representación de África se repite la presencia de obras egipcias (las pirámides, la esfinge de Guiza, el Templo Abu Simbel, una pintura mural y, un objeto, la piedra Roseta). En Asia encontramos algunos cambios: además del consabido Taj Mahal, aparece una pintura rupestre, una xilografía china con una representación de dragón y ave fénix, La Meca y, sorprendentemente, la instalación *Forever Bicycles* del artista chino Ai Weiwei. En América, tenemos las pinturas rupestres de la Cueva de las Manos, la pirámide de Kukulcan, el mural de San Bartolo, la Estatua de la Libertad, un edificio de la Escuela de Chicago, una pintura de Pollock, el Monte Rushmore, *Marilyn* de Warhol y cuatro pinturas diferentes de Frida Kahlo, que son las únicas que podemos atribuir a una mujer entre las obras seleccionadas en este ciclo. Este es el ciclo en el que encontramos más ejemplos de arte contemporáneo y de fotoperiodismo. Pero salvo contadas excepciones (un ánfora de Exequias, la primera imagen de Niepce, la Salida de la Fábrica de los hermanos Lumière, un par de composiciones de Beethoven y diversos ejemplos de graffitis, casi todos del mediático Banksy) en conjunto apenas salimos de la clásica triada formada por la pintura, la arquitectura y la escultura.

En estos murales aprecio de nuevo esa tensión entre el interés por ampliar perspectivas y el temor a alejarse de lo establecido, de lo que sabemos que se consideraría correcto en el ámbito de la Historia del Arte tradicional. Las experiencias externas a la escuela como las redes sociales, la propia calle o los museos y salas de exposiciones (actualmente en un proceso de reorientación significativo), ofrecen alternativas que algunos estudiantes no quieren obviar. Esto explicaría la desconexión con el modelo que suele imponerse desde el ámbito educativo y con los métodos de enseñanza que se le asocia. No es casual que en estas selecciones aparezcan personajes que no forman parte de los currículos escolares, pero que son muy mediáticos o cercanos, como Banksy, cuya obra conecta con la calle, su entorno, su vida e, incluso, con sus preferencias

personales. Tampoco es casual su preferencia por lo anecdótico, lo curioso, lo trivial que, frente a lo reflexivo, la crítica, lo conceptual, tienen mucho más que ver con formas de consumo de información que, cada vez más, están presentes en nuestra cotidianeidad. Como sabemos, los procesos de cambio de las representaciones sociales, ampliamente compartidas, son de larga duración. Esto explica mi impresión de que, en esencia, la representación social de la Historia del Arte ha permanecido prácticamente inalterada a lo largo de estos nueve años y que, al mismo tiempo hayan ido apareciendo matices que hablan de las formas en que los estudiantes se relacionan con el arte en general y la imagen en particular.

En cuanto a la representación social del arte, una vez recogidos los datos de todos los mapas de palabras (Práctica 1), compruebo de nuevo que los cambios son pequeños. El arte es visto como un medio para expresar, sobre todo, emociones y sentimientos, y como una manifestación de la belleza. Así, la capacidad de conectar emocionalmente y la apreciación estética siguen muy presentes como aspectos que confieren identidad y valor a la obra de arte. Destaco, no obstante, dos diferencias significativas. La primera es una mayor presencia del vínculo del arte con la libertad que, en esta ocasión, se refiere tanto a la libertad creativa del artista como a la capacidad para generar estados de ánimo liberadores tanto a través de la experiencia creativa como de la del espectador: *“el mundo del arte siempre me ha servido como una manera de evasión, independientemente del arte del que se tratase, es un “lugar seguro” que nunca te cierra las puertas”* (CI4A133). Esta sobrevaloración de la libertad tiene mucho de olvido de la importancia de lo contextual y de sobrevaloración de lo emocional. El problema, es que contribuye a la construcción de ideas de libertad individualistas y que asume usos emocionales que se pueden volver en nuestra contra y convertirse fácilmente en instrumentos de manipulación y consumo al servicio del neoliberalismo. La segunda, tiene que ver con el concepto de creatividad que, ahora sí, parece compartir para los estudiantes ese doble sentido de algo único y valioso en base a esa singularidad y de algo innovador por su capacidad para generar ideas nuevas.

XII.4.2. Planificación

En este ciclo he mantenido la programación y la metodología sin grandes cambios (salvo por la salida definitiva de la situación de pandemia), lo que me ha permitido trabajar en la mejora o la planificación de nuevas actividades, la reformulación de algunas pautas de trabajo o la mejora de los materiales didácticos. Se trata, al fin y al cabo, de un proyecto vivo en el que cada curso incorporo pequeñas novedades.

La planificación y los contenidos son los mismos que los del ciclo precedente: los cambios se

deben más bien a cuestiones prácticas (reajustes relacionados con los tiempos ya que no todos los cursos tienen exactamente la misma duración, y los tamaños de los grupos) y a la detección de aspectos mejorables. Entre mis anotaciones figuran la mejora y selección del material que entrego a los grupos para empezar a trabajar en los problemas; la posible introducción de un sistema de autoevaluación en los trabajos de equipo; la introducción de alguna actividad vinculada a la propuesta del *Atlas Mnemosine* de Warburg o de los montajes de Didi-Huberman y de otra destinada a trabajar los usos del arte como objeto de consumo y de propaganda en la actualidad (anotado el 05/05/2023).

Estos dos últimos aspectos, son importantes para mí porque tienen que ver desde el principio con la reformulación de mi programa sin que haya conseguido alcanzar una formulación didáctica satisfactoria. Los trabajos de Warburg y Didi-Huberman muestran la Historia como una red de significados: no trata el pasado desde la narrativa lineal, sino como un conjunto de imágenes, símbolos y gestos cargados de memoria cultural. Esta idea, no solo sitúa en el centro el contexto o los contextos de la obra, sino que tiende un puente entre diferentes tiempos hasta nuestro presente. Todo ello, invita a ver tanto la obra de arte como la Historia del Arte desde una óptica diferente a la tradicional. En cuanto a la obra de arte como objeto de consumo y vehículo de propaganda, entiendo que cobra especial relevancia en un momento en que estamos abocados a reflexionar sobre nuestros hábitos de consumo y sobre los mensajes que recibimos, especialmente en forma de bulo.

Mantengo sin cambios los criterios metodológicos establecidos en el ciclo precedente:

1. Fundamentación y reflexión sobre el conocimiento.
2. Interacción, participación y fundamentación.
3. Intercambio de conocimientos y experiencias.
4. Combinación de trabajo individual y trabajo en equipo.
5. Desarrollo del pensamiento crítico y de la creatividad.
6. Reducción del plagio.
7. Flexibilidad y libertad de elección.
8. Evaluación formativa y continua.

Trato de mejorar la evaluación y para ello, decido incrementar el valor del trabajo de aula, disminuyendo el peso en la calificación del trabajo individual, excepto en el caso de la reflexión crítica de lecturas que sigue manteniendo su preponderancia. El trabajo en equipo tiene un peso del 40% repartido entre la preparación del tema y el trabajo realizado en el aula. El 25% restante se reparte entre tareas de carácter voluntario. Al no haber examen, establezco la obligatoriedad

de ciertas actividades cuya realización es obligatoria para superar la asignatura, cuyo número es más reducido que en ciclos precedentes para compensar la pérdida de peso de las tareas individuales.

La planificación se centra, sobre todo, en las actividades. Presento a continuación la relación de todas ellas, desarrollando únicamente las novedades o cambios:

Las prácticas 1 (*Mapa de imágenes*) y 2 (*Mapa de palabras*) Se mantienen sin cambios.

Práctica 3: *Arte y naturaleza*. Esta práctica la planifico para el curso 2023/2024 en sustitución del tema monográfico del que solían ocuparse los estudiantes, ya que los grupos son menos numerosos y se reduce la cantidad de temas que podemos repartir sin disminuir el tamaño de los equipos (siempre de 4 personas). El propósito de la práctica es el mismo que cuando lo tratan los alumnos: una vez asentada la premisa de que sólo el ser humano crea obras de arte, recalcar la estrecha relación que hay entre creación artística y naturaleza. La práctica consiste en trabajar por equipos, cada uno de los cuales recibe una selección de 4 o 5 obras de arte, para que reflexione sobre las diferentes formas de relación que se pueden dar entre arte y naturaleza. A esto le sigue una puesta en común.

Figura 40

Ejemplo de ficha de trabajo para la Práctica 3 (Ciclo IV)

Agua, ¿dónde vas? Riendo voy por el río a las orillas del mar. Mar, ¿adónde vas? Río arriba voy buscando fuente donde descansar. Chopo, y tú ¿qué harás? No quiero decirte nada. Yo..., ¡temblar! ¿Qué deseo, qué no deseo, por el río y por la mar? (Cuatro pájaros sin rumbo en el alto chopo están.) Lorca (1921-1924)	 http://www.arquitecturaydiseno.es	 http://www.moreangreen.es/surrounded-islands-por-christo-and-jeanne-claude/
	 http://www.sodolite.net/Art/Articulos/El%20Gran%20Ondaje%20de%20Kanagawa%20-%2093-katsushika-hokusai/2010/05/05	

Las prácticas 4 (*Imagen y comunicación*) y 5 (*¿Es difícil entender el arte contemporáneo?*) se mantienen sin cambios. Lo mismo sucede con la Práctica 6 (*Niveles de interpretación de la*

imagen), aunque no en todos los grupos da tiempo a ponerla en práctica.

Práctica 7: El sentido de cada objeto. Para su desarrollo presento a los estudiantes una mesa con objetos que aparecen en varias pinturas pertenecientes a la colección del Museo del Prado:

Figura 41

Imagen de una de las mesas de objetos presentadas a los alumnos (Práctica 7)



La dinámica de trabajo tiene varias fases. La primera consiste en la observación de los objetos y su conexión libre con obras de arte. Una vez familiarizados con los objetos, los estudiantes se agrupan en pequeños equipos (tres o cuatro personas) a cada uno de los cuales asigno una obra con el encargo de identificar los objetos presentes en su obra y dilucidar el papel que cumple cada objeto y su contribución a dar sentido a la obra. Posteriormente, podrán acceder a la página web del museo para completar su reflexión.

Figura 42

Ejemplo de materiales de trabajo para la Práctica 7



La última fase de la práctica consiste en realizar una propuesta didáctica fundamentada en el Aprendizaje por Descubrimiento y en la didáctica del objeto.

Práctica 8: *Historia del Arte y pedagogía*. Se mantiene sin cambios, pero no da tiempo a ponerla en práctica en todos los grupos.

Práctica 9: *Arte y artefactos culturales*. Práctica planificada para el curso 2023/2024 con la intención de llamar sobre el uso que se les da a los objetos artísticos o a su imagen en nuestro entorno, desde su aparición en nuestra ropa interior, hasta su empleo en la publicidad o su instrumentalización política. Así mismo, pretendo invitar a los estudiantes a reflexionar sobre la espectacularización (experiencias inmersivas, museos para *selfies*, etc.) y su aparición en diversos artefactos culturales como los videojuegos. La finalidad es reflexionar sobre la conversión del arte en objeto de consumo dentro de un mercado cultural y del turismo de dimensiones planetarias, así como sobre los discursos políticos sustentados sobre el bulo o la manipulación a los que da soporte, como lo acontecido en acto Viva 22, celebrado por VOX en octubre de 2022.

Figura 43

Ejemplo de ficha de trabajo para la Práctica 9



Las prácticas 10 (*Análisis y comparación de materiales didácticos*) y 11 (*El jardín como laboratorio. Los jardines del Buen Retiro: un espacio para el estudio y la experimentación*) se mantienen sin cambios, pero la 11, no da tiempo a ponerla en práctica en todos los grupos.

Práctica 12: *Salida al Reina Sofía*. Planifico una visita a la exposición permanente del Museo Nacional de Arte Reina Sofía. Para ello cuento con la colaboración del personal del

Departamento de Educación que nos mostrará cómo trabajan con el alumnado de Educación Primaria.

En cuanto a las tareas, mantengo sin apenas cambios las propuestas del ciclo anterior y diseño una nueva:

Las tareas 1 (*Avatar*), 2 (*Narración a partir de una obra de arte*) y 3 (*Podcast*) se mantienen sin cambios, aunque la 2, pasa a ser una actividad de carácter voluntario.

Tarea 4: *Comentario crítico de lecturas*. El único cambio que introduzco en la sustitución del fragmento del artículo de Sánchez de Serdio por un artículo de 2005 Seiz *Aprendiendo a distinguir... distinguiéndose*, una reseña bastante amplia del libro de Larry Shiner *La invención del arte*, en el que Seiz expone varias de sus tesis y que resulta útil para reforzar nuestras reflexiones sobre el concepto de arte.

Las tareas 5 (*Diario de Aprendizaje*) y 6 (*Cadáver exquisito*) se mantienen sin cambios.

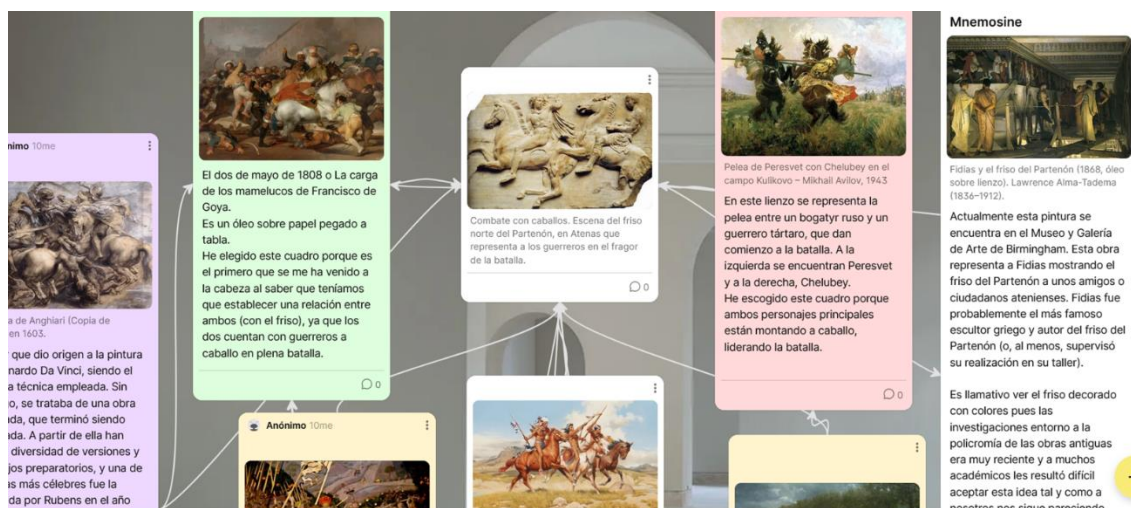
Tarea 7: *Desmontando nuestras concepciones sobre el arte*. La propuesta se mantiene sin cambios, pero mejoro considerablemente la documentación que entrego al alumnado. Entre otras cosas, quiero ayudarles a conectar los diferentes temas de modo que me empleo en mejorar la descripción que sirve como presentación de cada problema de modo que puedan conectarlo con cosas vistas o anunciadas. Así mismo, procuro ofrecerle un número limitado, pero suficientemente ilustrativo de fuentes primarias y secundarias.

Tarea 8: *Atlas Mnemosine*. En el curso 2023/2024, planifiqué una actividad de carácter voluntario que consiste en componer de forma colectiva un panel digital para ir conectando obras de arte mediante imágenes y breves textos explicativos de dichas conexiones. La tarea es individual y cada estudiante aporta voluntariamente las obras que considere a lo largo del curso. Como he señalado arriba, desde que empecé a diseñar mi propuesta didáctica, entendía necesario que los alumnos reflexionasen sobre el papel que debe jugar el estudio del pasado, más allá de las consabidas citas como “quien no conoce su historia está condenado a repetirla”. Los trabajos de Warburg y Didi-Huberman, no solo proponen una visión de la historia dinámica y no lineal, sino que hacen de la imagen el vehículo para establecer conexiones temporales. Desde este punto de vista, es fácil mostrar cómo puede variar la interpretación de la obra de arte según el contexto, los cambios y pervivencias y la existencia de las conexiones entre diferentes periodos históricos. Sirve también, para aprender a leer la obra de arte por su significado cultural y social, a conectarla con otras manifestaciones artísticas y culturales, a integrarla en una red de relaciones sociales, económicas y políticas, demostrando que el arte no

es un campo aislado. También encuentro en los atlas visuales una herramienta para estructurar el conocimiento y estimular la memoria, para investigar, para abrir preguntas y reflexiones. Es, por tanto, un recurso didáctico que también tiene aplicación en educación primaria. El resultado final es un mural colectivo como el siguiente:

Figura 44

Fragmento de un panel digital elaborado por los estudiantes



XII.4.3. Implementación y observación

Todavía me encuentro inmersa en este ciclo, y, por tanto, en pleno proceso de implementación y observación, por lo que reseñaré brevemente algunos aspectos de esta fase.

El ajuste del programa al tiempo disponible y la flexibilidad para manejar imprevistos continúan siendo positivos: *“la concepción monográfica de las sesiones me permite decidir sobre la marcha sobre la inclusión o exclusión de un determinado tema según la disponibilidad real de tiempo”* (anotado al 10/01/2024). El criterio para determinar estos cambios no es fijo ya que, suelo tener en cuenta los intereses de cada grupo, las oportunidades surgidas a partir de acontecimientos o de lo acaecido en clase. Además, sigo valorando positivamente la fusión de los aspectos disciplinares y didácticos, no solo por su corporeidad y coherencia, sino porque, además, nos permite abordar gran cantidad de contenidos (anotado al 10/01/2024).

Como hemos visto, las representaciones de Historia del Arte y de arte al comienzo de cada curso son muy similares a las que hemos venido identificando en los ciclos precedentes. Continúa siendo necesaria la reflexión con los estudiantes sobre la historia del arte que conocen y la Historia del Arte que han aprendido, así como de tomar conciencia sobre los sesgos o limitaciones del discurso histórico-artístico tradicional. Por tanto, sigue siendo pertinente

comenzar el curso con una reflexión introductoria sobre la Historia del Arte y el concepto de arte, así como reforzar la atención a los errores conceptuales a través de las tutorías y prácticas.

Parece que el esfuerzo por definir con claridad el marco de trabajo de la asignatura y su enfoque histórico-artístico empieza a dar frutos y apenas se producen ya equívocos en este sentido. Sin embargo, he empezado a valorar la necesidad de revisar, reorientar o modificar algunos de los problemas propuestos (*Materialización de la obra de arte y destreza técnica; Originalidad, unicidad y reproducción; Destrucción y conservación de las obras de arte*) ya que suelen plantear algunas dificultades para los estudiantes. La multiplicidad de sentidos de la palabra “originalidad” (que sin embargo aparece en sus mapas de palabras) les confunde y dificulta determinar sobre qué trabajar. También les confunde la alusión a la “materialización de la obra de arte” y es frecuente que lleven el tema de la “destreza técnica” a una revisión de técnicas artísticas al uso. Algo parecido sucede a menudo con el tema de la destrucción y conservación, que no es raro que trabajen centrándose en técnicas de restauración y conservación de diversos objetos. En este sentido, mi atención a los materiales que ofrezco para trabajar, mis tutorías y el esfuerzo de reorientación que con frecuencia hacemos juntos, tiene como horizonte la idea de promover una ciudadanía global a través de la enseñanza de la Historia del Arte.

La importante participación del alumnado en el desarrollo de los contenidos sigue teniendo como base su disposición para participar en esa tarea. Una disposición que se extiende en general a todas las actividades, incluidas las voluntarias que realizan la mayor parte de los estudiantes. Sin embargo, son grupos muy habladores y, durante el curso 2022/2023, surge cierta falta de sintonía, especialmente con uno de los grupos, que dificultó el desarrollo de algunas dinámicas participativas. Mi diario recoge durante los meses de marzo y abril de 2023, varias anotaciones que revelan mi desconcierto ante una situación que no sé ni cómo interpretar, ni cómo abordar, así como mi preocupación por la calidad de la experiencia para el alumnado. A final de curso, para mi sorpresa, los propios alumnos me pidieron que hiciéramos juntos un balance del curso y señalaron la falta de cohesión del grupo. Los estudiantes atribuyeron este problema al régimen de semi-presencialidad durante el inicio de su formación universitaria en la pandemia, de modo que al aislamiento inicial le habría seguido una atomización en pequeños núcleos que, a su vez limitan el intercambio y la construcción de un clima de colaboración más amplio. Sin duda, esto podría estar generando una barrera para las dinámicas participativas que requieren una interacción activa entre todos los integrantes, pero mis limitados conocimientos sobre este tipo de comportamientos me impiden hacer una valoración rigurosa. En el resto de los grupos, la actividad del alumnado en el aula es muy alta y el clima de trabajo es cordial. Los equipos de trabajo funcionan bastante bien a pesar de que surgen desencuentros puntuales

entre algunas alumnas que me obligan a mediar. Un papel que tampoco antes había tenido que asumir.

Las actividades han sido revisadas con la introducción de nuevas tareas y prácticas, manteniendo formulaciones abiertas y una explicación previa que facilita la comprensión. A pesar de la buena acogida que tienen la mayor parte de las tareas, persisten problemas como la inseguridad de algunos estudiantes en la toma de decisiones o las dificultades de comprensión lectora y de expresión escrita. Aunque el plagio ha disminuido, sigue siendo un problema en algunas tareas. De momento, no he apreciado un uso indebido de inteligencia artificial generativa, pero sí me preocupa de cara a futuros cursos, puesto que yo misma he tenido oportunidad de comprobar la diversidad de operaciones que pueden resolver con bastante solvencia estas aplicaciones.

La propuesta de compartir los resultados de las actividades sigue siendo muy bien acogida: *“a los alumnos les gusta mostrar sus propios trabajos (especialmente los podcasts y las narraciones) y disfrutan del intercambio”* (anotado el 10/02/2024). Este, junto con la valoración de las actividades que más les ha gustado hacer, es uno de los aspectos que con más frecuencia comentan los estudiantes en sus Diarios de Aprendizaje.

Aunque he reducido el número de tareas obligatorias, el volumen de trabajo que realizamos en el aula y fuera de ella es bastante alto. En ese sentido, tanto la organización de la asignatura y de un calendario de entregas claro a principio de curso, y el cumplimiento de la mayor parte de los alumnos con los plazos de entrega, nos facilita mucho el trabajo a todos.

Superadas definitivamente las restricciones impuestas por la pandemia, en este ciclo, hemos retomado la salida a un museo. En ambos cursos hemos acudido al Reina Sofía para visitar una selección de obras de la colección permanente. El primer año (2022/2023) pudimos contar con la mediación de una de las educadoras del museo que diseñó una visita ilustrativa del trabajo que hacen con niños de primaria, en este caso, centrada en cinco elementos (aire, agua, fuego, tierra y vacío) y con una marcada perspectiva de género. El segundo año, no pudimos contar con este apoyo y preparé la visita teniendo en cuenta las alusiones que a lo largo del curso habían ido saliendo a obras y artistas concretos. El recorrido, concebido más como una mediación que como una visita guiada, se centró en: *el Guernica de Picasso, Antro de fósiles de Maruja Mallo, Un mundo de Ángeles Santos, Cascabeles rosas, cielos en jirones de Magritte, Figura en una finestra de Dalí y Equal-Parallel: Guernica-Bengasi de Serra.*

La eliminación del examen y la mejora en la retroalimentación detallada continúan siendo estrategias efectivas, aunque implican una significativa inversión de tiempo: el balance de la

carga de trabajo docente y el tiempo dedicado a la evaluación sigue siendo problemática. Por otro lado, de un año para otro, sigo revisando el reparto del peso de las calificaciones.

Actualmente me encuentro todavía inmersa en este ciclo, cuya evaluación no he comenzado a realizar. Tan solo cuento con esos procesos de reflexión que antes de planificar cada curso me ayudan a tomar decisiones sobre los posibles cambios, el refuerzo de los aspectos positivos, etc. Un proceso que este curso, todavía no he abordado de cara al inicio de la asignatura a finales de febrero.

PARTE XIII. EVALUACIÓN FINAL

En este apartado evaluamos de forma global los resultados de nuestra intervención mediante un cuestionario final. Este cuestionario tiene una doble finalidad, por un lado, averiguar si se habían producido transformaciones en las representaciones sociales de la Historia del Arte y del arte de nuestro alumnado tras haber cursado mi propuesta didáctica para la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Por otro lado, comprobar qué valor conceden los estudiantes a la materia y si perciben su potencial para la educación ciudadana y, en su caso, qué tipo de ciudadanía consideran que puede promoverse a través de esta formación.

En el primer apartado, dedicado a las representaciones sociales, aprovecho que el cuestionario ha sido respondido por mi alumnado y por estudiantes que han cursado la misma asignatura con otros profesores para comparar las opiniones de ambos grupos. Para ello, me baso en catorce preguntas de respuesta cuantificada de las que solo presentaremos aquí una panorámica general puesto que el objetivo de esta tesis no es tal comparativa, sino que empleo la información obtenida para reforzar e interpretar el sentido de los resultados obtenidos por mis estudiantes. En segundo lugar, analizo la representación de la Historia del Arte de mis estudiantes, comparando los resultados obtenidos en la Práctica 1 con los de su emulación correspondiente en el cuestionario final y complementando estos resultados con las valoraciones y respuestas abiertas pertenecientes al Bloque 3 del cuestionario (vid [CONCEPCIONES SOBRE LA HISTORIA DEL ARTE Y SU ENSEÑANZA](#)), dedicado a sus concepciones sobre la Historia del Arte y su enseñanza. En tercer lugar, analizo la representación del arte de mis alumnos, comparando primero los resultados obtenidos en la Práctica 2 y en su correspondiente emulación en el cuestionario final y complementando estos resultados con las valoraciones y respuestas abiertas pertenecientes al Bloque 2 del cuestionario, dedicado a sus concepciones sobre el arte. (vid [CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL ARTE](#)).

En el segundo apartado recupero y analizo las ideas que mis estudiantes han expresado a lo largo del cuestionario sobre los posibles vínculos entre la materia y la formación cívica. Para ello, presto especial atención a la valoración que hacen de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte (vid [LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS Y DIDÁCTICA DE LA Hª DEL ARTE](#)) y a las respuestas a las preguntas del bloque 5, específicamente dedicadas a conocer su opinión sobre la relación entre Historia del Arte y educación para la ciudadanía (vid [HISTORIA DEL ARTE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA](#)). Comprobaré que habilidades y destrezas destacan y su el modelo de ciudadanía que prefiguran y, si apuntan hacia un modelo de ciudadanía crítica, plural, proactiva y situada.

Debido a su extensión, presento aquí sólo los aspectos más destacables de este estudio cuyo informe completo se presenta en el Anexo 5.

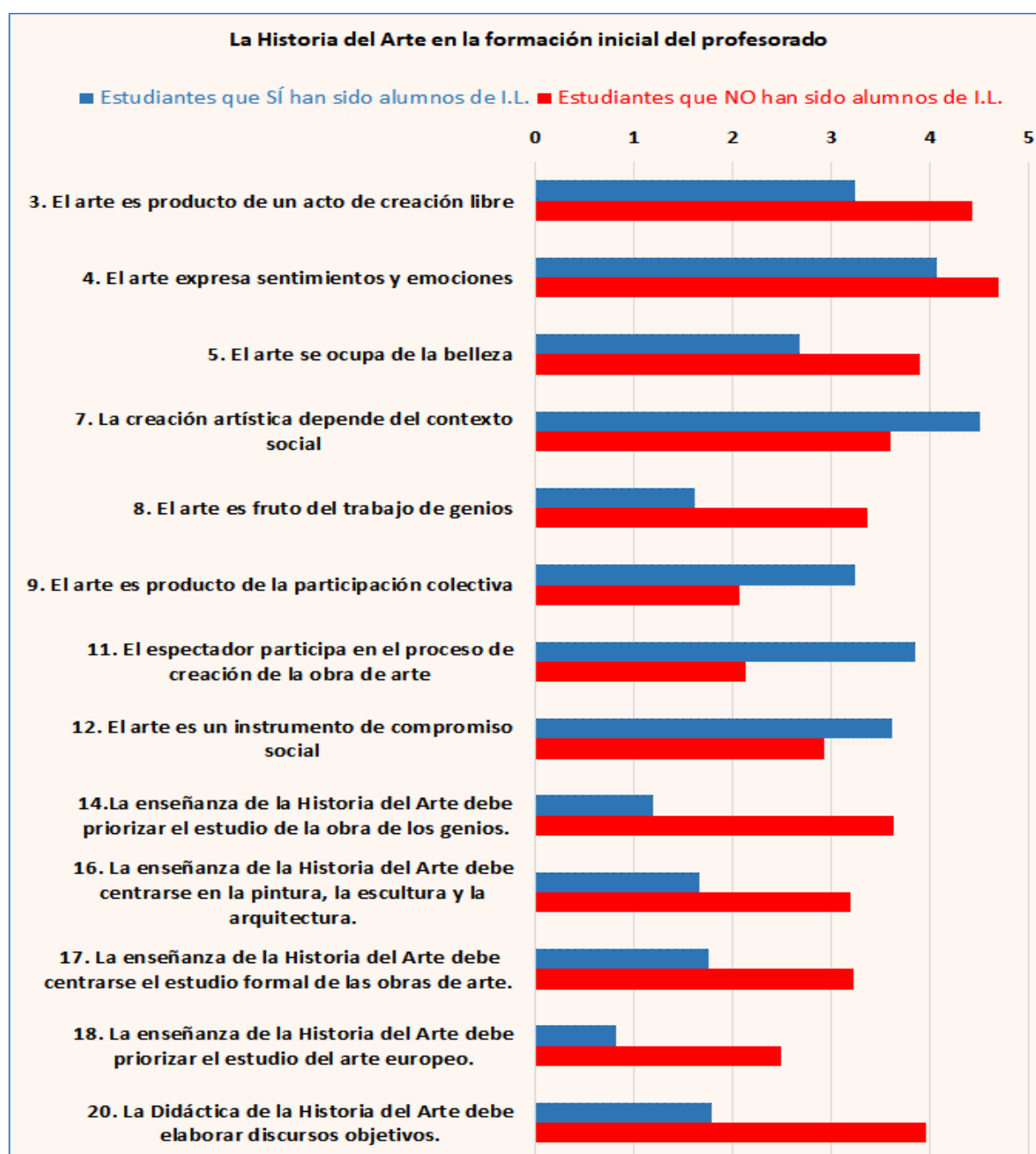
XIII.1. Representaciones de la Historia del Arte y del arte

XIII.1.1. Visión general comparativa

El siguiente gráfico muestra una comparativa general entre las opiniones de mis 53 exalumnos y las de 31 estudiantes que han cursado la asignatura con otros profesores.

Figura 45

La Historia del Arte en la formación inicial del profesorado



Puede observarse una diferencia clara entre ambos grupos, especialmente en las preguntas referidas a las concepciones del arte (8 y 11) y de la Historia del Arte y su enseñanza (14, 16, 17, 18, y 20), en las que la diferencia de valoración prácticamente se duplica, y en menor medida en la 9 y 31 donde la diferencia es superior al 50%. (Para mayor detalle ver Anexo 5).

Como se aprecia en las preguntas 3, 4 y 5 sobre lo que es y expresa el arte, mis estudiantes presentan unos valores más relativos en la relación que establecen el arte con aspectos como la libertad, las emociones y la belleza. En ambos grupos de respuestas están presentes estos elementos, pero mis alumnos tienden a dejar más espacio a otras alternativas, otorgando además mayor importancia a los factores contextuales. Entre mis estudiantes la idea del genio ha perdido relevancia, mientras que sigue muy presente en el otro grupo. Asimismo, la figura del espectador tiene una presencia mucho más significativa entre mis alumnos.

A falta todavía de una revisión exhaustiva sobre el sentido de estos valores, cabe señalar la diferencia apreciable en la concepción del arte entre ambos grupos. Las respuestas de los alumnos que no han estudiado conmigo parecen sostener una visión más cercana a la de mis propios estudiantes al inicio del curso, en la que el genio, la libertad, lo emocional y la belleza ocupan un lugar central en la definición del arte. En ambos casos, se valora la importancia de los factores contextuales y la capacidad del arte para la intervención social, pero mis alumnos lo hacen en mayor medida o con más convicción e indican también con más contundencia la importancia del espectador.

Mayores son las diferencias apreciables en relación con las opiniones sobre la Historia del Arte y su enseñanza. Mis estudiantes no priorizan la centralidad de las grandes figuras y de disciplinas como la pintura, la escultura y la arquitectura dentro el discurso histórico-artístico, mientras que el otro grupo sitúa ambos aspectos por encima del 3 sobre 5. En relación con la enseñanza de la Historia del Arte, las diferencias son aún mayores: mis estudiantes no han descartado aspectos como el estudio formal de la obra de arte ni del arte europeo, pero sí han desplazado esa centralidad, presente en el discurso canónico, dejando un espacio mucho mayor a otros posibles contenidos. Por otro lado, la gran diferencia en la consideración de la objetividad de la Historia del Arte revela en mis estudiantes una postura más crítica, y probablemente más reflexionada también, acerca de la naturaleza objetiva frente a la interpretativa de este discurso.

No cabe duda de que la mayor parte de estas diferencias se explican porque durante mi curso, se ha reservado espacio para reflexionar sobre todo lo preguntado, lo que probablemente, haya servido también a mis estudiantes para pensar menos condicionados por las representaciones

sociales dominantes sobre el arte y la Historia del Arte de las que ellos mismos también eran partícipes.

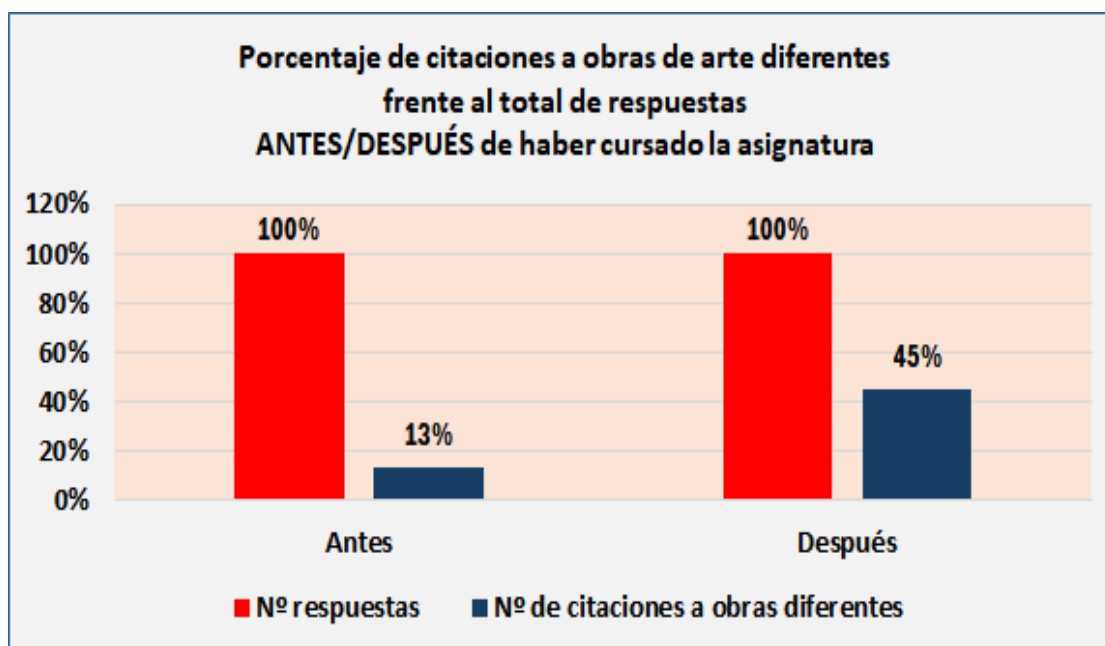
XIII.1.2. Representaciones de la Historia del Arte antes y después de haber cursado la asignatura

Para comparar la representación de la Historia del Arte de los estudiantes antes y después de haber cursado la asignatura he emulado, en la medida de lo posible, la Práctica 1 (vid *El canon artístico y sus sesgos*) pidiendo a los encuestados que enumerasen las cinco obras de arte que consideran más relevantes de la historia de la humanidad. Presento el resumen de esta comparación en gráficos comentados.

Si atendemos a la proporción de obras diferentes que, en cada caso, mencionaron los estudiantes observamos que tan solo un 13% de las recogidas en el diagnóstico (ANTES) se refieren a obras diferentes, mientras que en las respuestas al cuestionario (DESPUÉS) la proporción asciende al 45%.

Figura 46

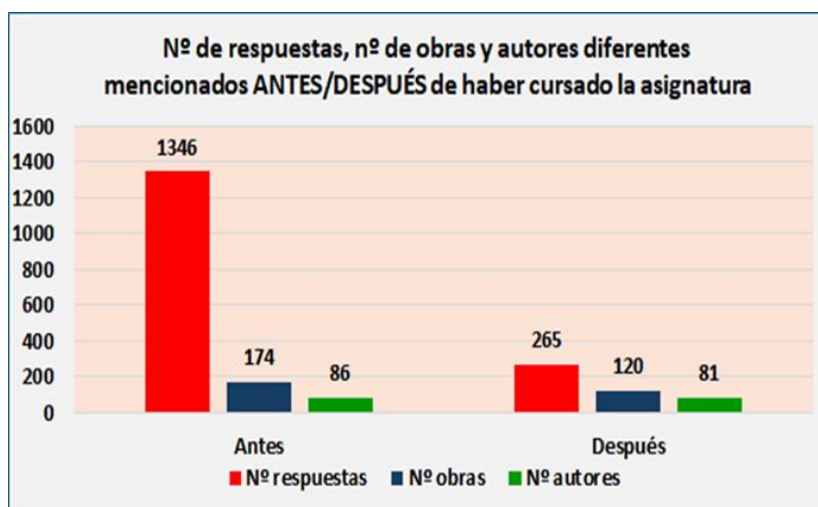
Proporción de citaciones a obras de arte diferentes frente al total de respuestas ANTES/DESPUÉS de haber cursado la asignatura



Visto en valores absolutos, muestra, además de la escasa diversidad de obras, la mayor concentración de sus autores según el diagnóstico (ANTES) frente a los que respondieron al cuestionario (DESPUÉS).

Figura 47

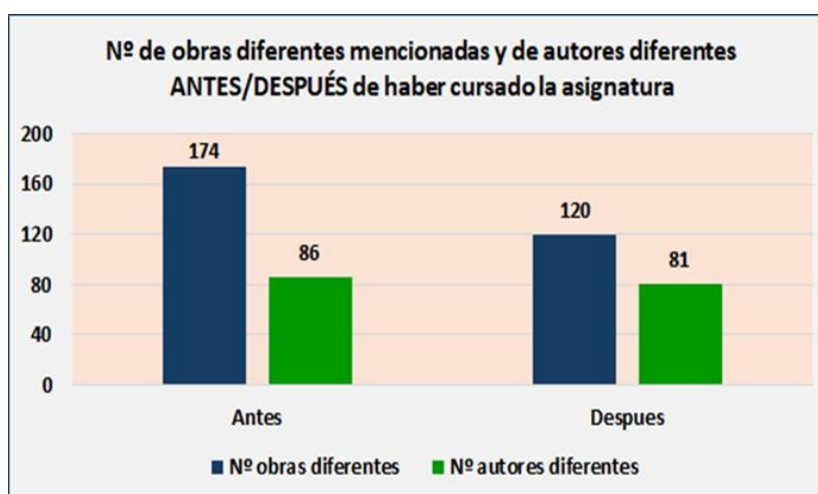
Número de respuestas, obras y autores mencionados ANTES/DESPUÉS de haber cursado la asignatura



Visto con mayor detalle, se aprecia mejor la mayor diversidad de autores mencionados DESPUÉS de haber cursado la asignatura: si tenemos en cuenta que las 1.346 respuestas del diagnóstico mencionaron un total de 86 autores, ahora, 256 respuestas se acercan mucho a esa cifra con 81.

Figura 48

Número de obras y autores diferentes mencionados ANTES/DESPUÉS de haber cursado la asignatura

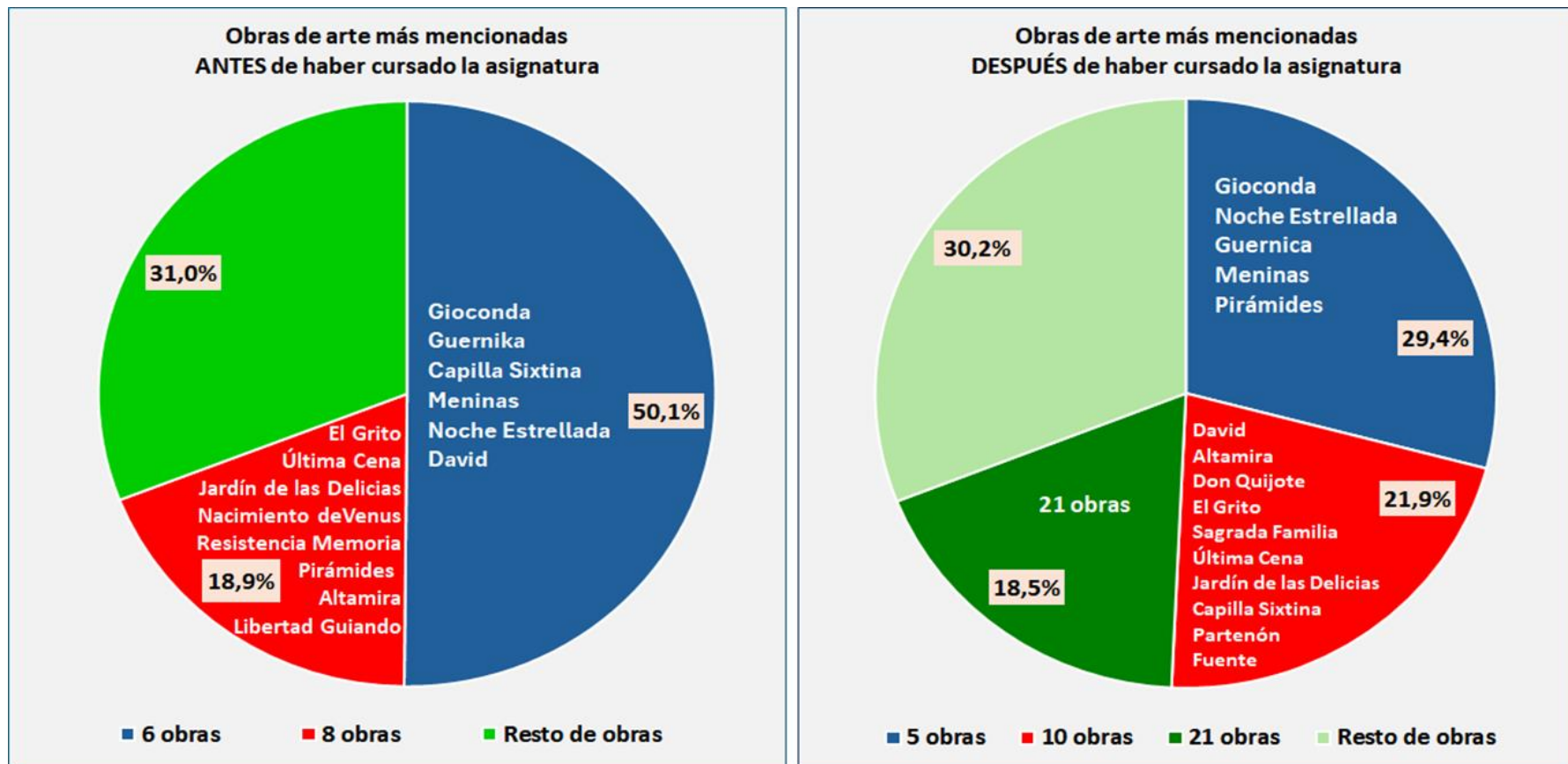


El crecimiento de la diversidad de obras y autores muestran una visión menos monolítica. A los consabidos da Vinci, van Gogh, Miguel Ángel, Picasso y Velázquez, en este nuevo mapa de imágenes los acompañan Duchamp, Ana Mendieta, Mary Shelley, Judy Chicago, Doris Salcedo, Remedios Varo, Homero, Buñuel, Kurosawa o Courbet. No todos se salen del canon, pero sí dan cuenta de una consideración diferente de la que encontramos cada comienzo de curso. Aparecen mujeres, aparece la literatura, la *performance*, la instalación, el cine, etc. De autores como Courbet, no se mencionan las obras que quizás podrían haber estudiado en Bachillerato, sino *El origen del mundo*.

Si nos fijamos en las obras de arte más mencionadas en el siguiente doble gráfico se observa, una coincidencia en once de ellas. Sin embargo, ANTES de haber cursado la asignatura el 50% del total de las citaciones de los alumnos se reducía a seis obras diferentes y el 70% a catorce, mientras que DESPUÉS de haber cursado la asignatura la concentración disminuye notablemente hasta el punto de que son 36 obras las que cubren el 70% de las menciones.

Figura 49

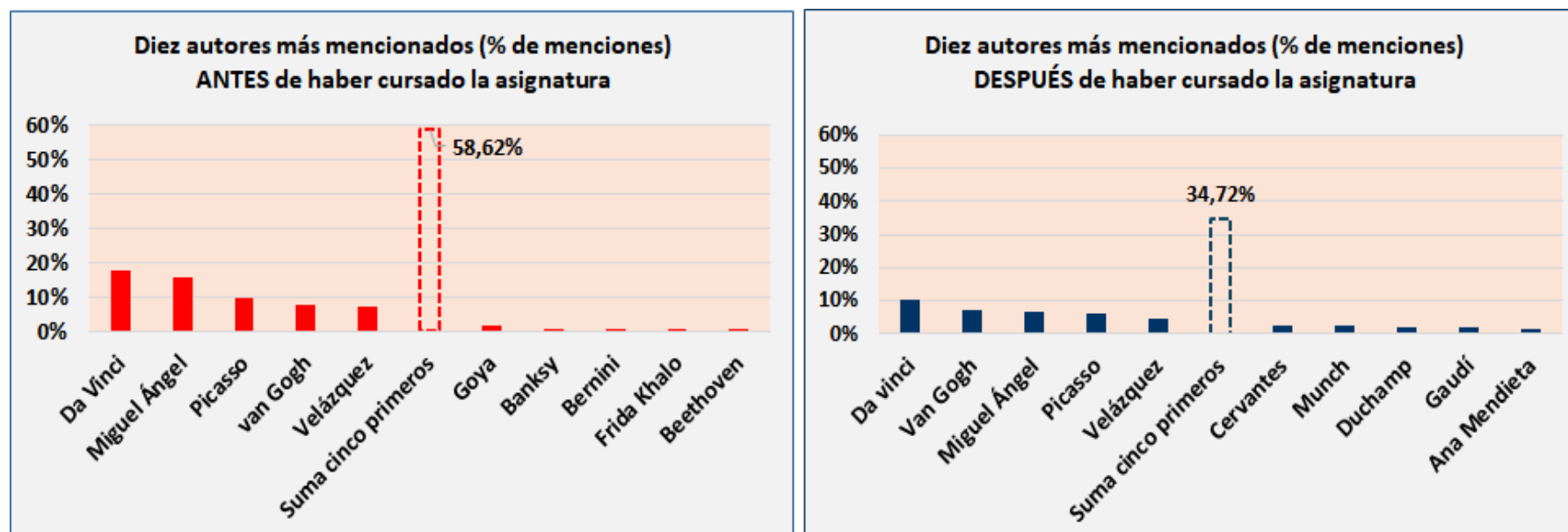
Distribución porcentual, por segmentos, de las obras de arte más mencionadas



Por lo que respecta a la autoría de las obras mencionadas, el doble gráfico que vemos a continuación muestra la relación de los autores más recurrentes. Más allá de la coincidencia entre los cinco primeros (con tan solo alguna pequeña diferencia en el orden) destaca el hecho de que mientras que la proporción global acumulada por estos cinco autores se aproximaba al 60% en las respuestas de los alumnos que aún no habían cursado la asignatura (ANTES), dicho porcentaje apenas superaba un tercio en las respuestas de las que ya la habían cursado (DESPUÉS). Se produce, por tanto, una desconcentración en la autoría coherente con la que se ha puesto de manifiesto en las obras.

Figura 50

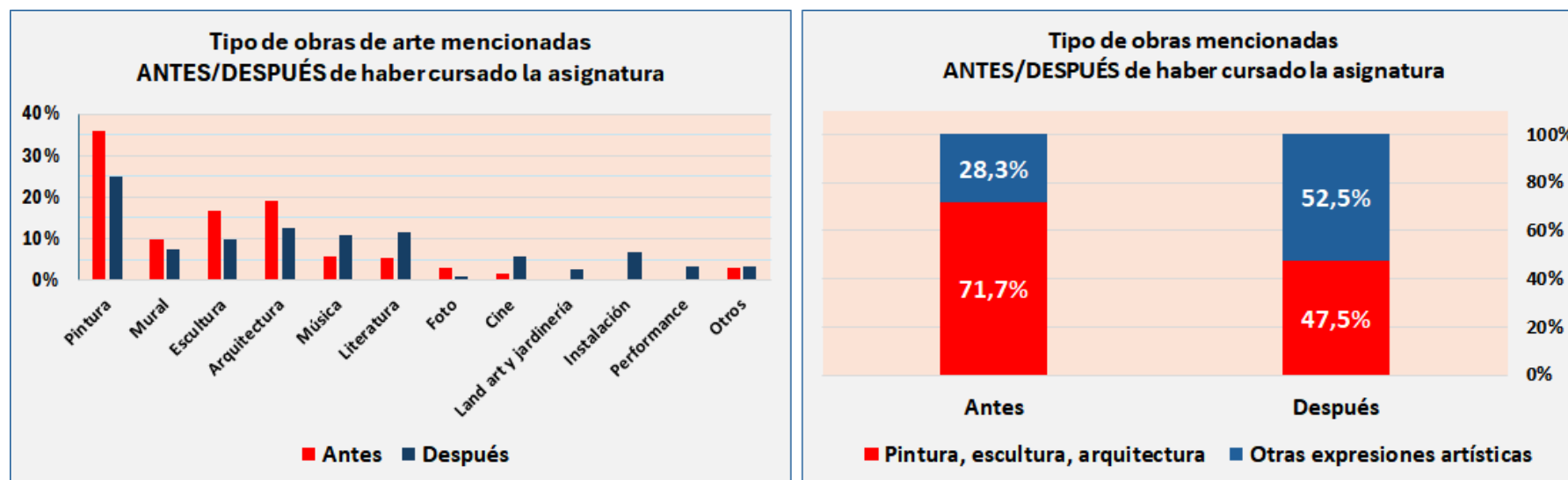
Principales autores de las obras de arte mencionadas



En cuanto a la distribución por tipos de expresión artística, en el siguiente doble gráfico se pone de manifiesto un cambio de criterio que apunta una menor presencia de las tres artes más tradicionales (pintura, escultura y arquitectura) en favor de otras expresiones artísticas.

Figura 51

Tipo de obras de arte más mencionadas



De hecho, el conjunto de pinturas, esculturas y arquitecturas, han quedado por debajo del 50%, lo que indica que, en esta nueva selección, la variedad de manifestaciones artísticas ha crecido considerablemente como ya habíamos apuntado más arriba. La música y la literatura ganan espacio ahora que los estudiantes no dudan de su adscripción artística. Aparecen además formatos contemporáneos más clásicos, como el cine y la fotografía, o más novedosos para muchos estudiantes, como la instalación y la *performance*. Encontramos así mismo varias menciones al *land art* y a los jardines, como alusiones evidentes al recuerdo de algunas de las obras vistas en clase.

Una visión complementaria de lo anterior sería la distribución de obras de arte por épocas (doble gráfico 13.X.). La diferencia entre los dos resultados ANTES y DESPUÉS de haber cursado la asignatura, muestra la desaparición de las obras de arquitectura de las edades media y moderna, la disminución de la pintura de los siglos XIX y XX y en sentido contrario una mayor presencia de diferentes expresiones de arte contemporáneas, pero sorprendentemente, mucho más concentradas en el siglo XX que en el XXI que, además, pierde peso en la encuesta.

Figura 52

Distribución por épocas de los tipos de obras de arte mencionadas



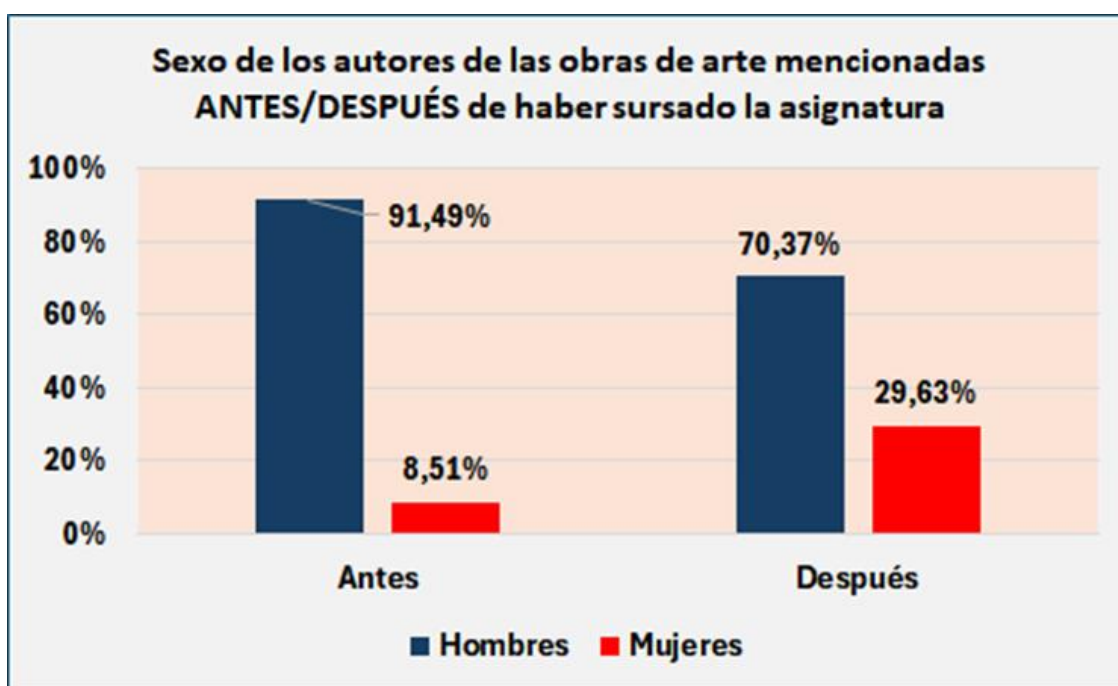
En el siglo XXI desaparecen formatos y objetos como el graffiti o el videojuego y ocupan su lugar ocho obras, siete de ellas de mujeres: instalaciones de Doris Salcedo, Yayoi Kusama y Pilar Albarracín; acciones o *performances* de Eliza Bennett y el colectivo Guerrilla Girls, y música de Taylor Swift y Rosalía. Esto nos hace pensar en el interés por destacar el papel de las mujeres en

un momento, en que ya no cabe duda de que han alcanzado unas cuotas de protagonismo importantes en el ámbito de la creación artística y cultural.

En el gráfico siguiente podemos apreciar el crecimiento general de obras realizadas por mujeres, que pasan de un 8,5% (concentrado en cinco nombres: Frida Kahlo, Maruja Mallo, Clara Peeters, Beyoncé y Lady Gaga) a un 29,6%, representadas por un total de 23 mujeres y un colectivo de mujeres artistas.

Figura 53

Distribución por sexos de la autoría de las obras mencionadas



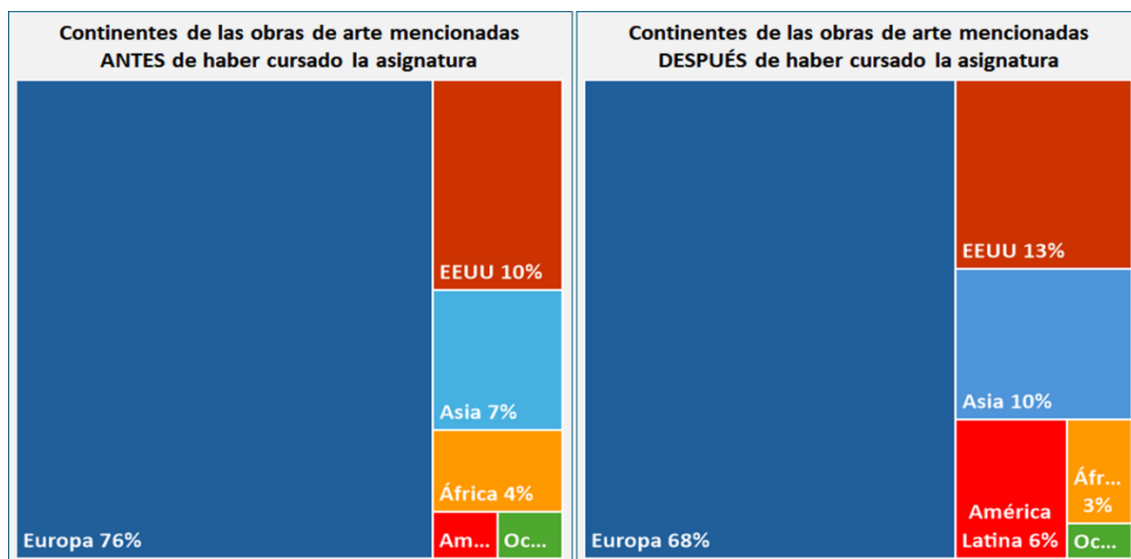
La Histórica del Arte no puede ocultar el hecho (sin entrar aquí en las causas de ello) de que a lo largo del tiempo ha habido una mayor producción de obras de arte realizadas por hombres que por mujeres. Por ello, aunque la mención por parte de los alumnos a obras de autoría masculina sigue siendo evidente, es muy relevante el que se haya más que cuadruplicado la presencia de autoras. De ello se deduce un interés notable por las aportaciones de las mujeres artistas y por el mundo contemporáneo, que supone la irrupción real de las mujeres en el mundo del arte en todas sus vertientes artísticas y comerciales.

Finalmente, he realizado un análisis de las obras distribuidas por continentes, según la procedencia de las obras. En el doble gráfico que muestro a continuación observamos una leve disminución de la proporción de obras de procedencia europea en favor de Estados Unidos, Asia y América Latina. De ello se deduce una ligera mirada más allá del eurocentrismo, muy apreciable en la medida en que la asignatura no se dedica al arte universal y que el desplazamiento de esa

mirada hacia otros mundos requeriría del aprovisionamiento de una cantidad considerable de obras de arte que pudiesen, finalmente, modificar de forma más notable estos resultados.

Figura 54

Distribución por continentes de procedencia de los tipos de obras de arte mencionadas



En síntesis, a partir de la nueva selección de obras DESPUÉS de haber cursado la asignatura, se pueden deducir cambios concretos que evidencian un distanciamiento de la representación de la Historia del Arte de los estudiantes del modelo tradicional, mostrando una concepción más abierta y crítica. Estos cambios serían:

- La mayor diversidad de obras seleccionadas y de sus autores.
- La menor presencia de las tres artes más tradicionales (pintura, escultura y arquitectura) que, aunque siguen siendo las más representadas, dejan espacio a otras expresiones artísticas especialmente contemporáneas.
- La menor proporción de obras europeas que, aunque leve, se traduce en un crecimiento proporcional de las de otros continentes.
- Lo más notable, sin duda: el aumento del número de mujeres.

Quisiera destacar que esta selección de obras solo puede explicarse de forma parcial si tenemos en cuenta lo que yo he mostrado en clase a través de mis exposiciones y materiales. Así, de los 80 autores mencionados, 24 han aparecido en clase: doce hombres (Courbet, Méliès, Duchamp, Magritte, Buñuel, Burle Marx, Kurosawa, Hermanos Baschet, Yves Klein, Christo, Andy Goldsworthy, Muelle) y doce mujeres (Hilma af Klint, Elsa von Freytag-Loringhoven, Remedios Varo, Louise Bourgeois, Jeanne Claude, Judy Chicago, Valie Export, Doris Salcedo, Ana Mendieta, Pilar Albarracín, Guerrilla Girls, Eliza Bennett), la mayor parte de ellos activos en los siglos XX y

XXI. De ellos, cuatro se dedican a la pintura, tres al cine y el resto a una variedad de actividades como la *performance*, la instalación, el *land art*, etc. Soy responsable en mucha menor medida de las obras mencionadas: 26 de 120, de las cuales, tres proceden de Asia (dos películas de Kurosawa y los guerreros de Xian), dos de América del sur (Una instalación de Salcedo y un jardín de Marx), ocho de América del norte (todas ellas instalaciones y *performances*) y, el resto, de Europa, de las cuales, cuatro pertenecen a artistas españoles (dos pinturas de Remedios Varo y sendos trabajos de Pilar Albarracín y Muelle).

En este sentido, es necesario volver a recordar que la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte no es un curso de historia del arte, o no al menos como yo lo he concebido. Ciertamente es que a lo largo del curso vemos muchas obras a propuesta mía y de los propios estudiantes que muestran a sus compañeros sus avatares (vid [Avatar](#)) y numerosos ejemplos ilustrativos durante sus exposiciones grupales, así como en diversas actividades conjuntas (como el Atlas Mnemosine o el Cadáver Exquisito (vid [Cadáver](#)) o compartidas, como el podcast (vid [Podcast](#)) o la narración (vid [Narración](#)). Pero no podemos obviar que, salvo que hayan estudiado Historia del Arte con anterioridad, o lo hayan hecho con posterioridad, sus referentes pueden ser relativamente limitados, salvo que consideremos sus otras fuentes de conexión con el arte como Instagram. Lo que sucede es que no he encontrado en esta selección nada en este sentido, de modo que solo puedo aseverar, que, con unos referentes limitados, como mínimo, los estudiantes parecen haber tomado conciencia de la necesidad de expandir su mirada.

Quisiera complementar estos resultados con las respuestas de mis estudiantes al tercer bloque de preguntas del cuestionario (vid [CONCEPCIONES SOBRE LA HISTORIA DEL ARTE Y SU ENSEÑANZA](#)) que comienza preguntando acerca del concepto de genio, así como su tratamiento en la enseñanza de esta. A continuación, se plantea la cuestión de una triple centralidad: la del estudio centrado en los aspectos formales de la obra de arte, la de la cultura eurocéntrica y la de unas pocas artes (pintura, escultura y arquitectura) en detrimento del resto de expresiones artísticas que suelen caer en el olvido en la Historia del Arte y, por ende, en su enseñanza. Sigue este tercer bloque ahondando en lo relacionado con el carácter objetivo o subjetivo, tanto del arte como del relato histórico, así como en sus carencias. Finalmente, profundiza en aspectos como: quién y cómo se decide qué es arte, qué hace que una obra sea relevante o qué relación existe entre la política y la Historia del Arte.

Acerca de la figura del genio, el debate entre su interpretación como cualidad inherente propia de determinados artistas o como constructo social resultante de los sesgos interesados o inerciales del mundo del arte, las opiniones de los estudiantes se distribuyen a partes

prácticamente iguales. Por un lado, los que opinan que es un mito o constructo social artificial: *“los genios los hacemos nosotros, no son anteriores a su trabajo”*; o bien, *“no creo en la figura del genio que considero más una invención que una realidad, precisamente porque es una idea que intenta sacar al artista de su contexto revistiéndole de excepcionalidad”*. Hay, incluso, quienes apuntan su carácter androcéntrico y excluyente: *“el genio es una categoría valorativa del artista que destaca a unos y oculta a otros (sobre todo a otras) y que no define con rigor ni justicia a quienes crean obras de arte”*; en la misma línea: *“es un concepto occidental, clasista y machista para ensalzar a quienes creen conveniente la clase dominante mundial, tradicionalmente, nobleza y burguesía occidental, blanca y masculina”*. Por otro lado, están quienes lo consideran algo auténtico que caracteriza a personas dotadas de unas cualidades excepcionales para la creación artística de forma natural: *“genio es el que posee la capacidad de pintar de forma maestra, que posee el talento para crear sin necesidad de estudio y práctica. Es decir, les sale de forma innata”*. Pero la mayor parte matiza sus respuestas y plantea esa excepcionalidad en términos diferentes, como algo adquirido a base de trabajo, *“persona que, aunque con talento, ha dedicado más tiempo y esfuerzo que ninguna otra en unas condiciones favorables para su desarrollo, consiguiendo trascender con su obra a lo largo de los años”*, o mediado por condicionantes contextuales: *“persona que ha vivido unas circunstancias que le han hecho poder potenciar un talento natural y darlo a conocer mediante la expresión artística”*. También hay quien lo vincula a la innovación más que a la expresión: *“genio es aquel que innova, crea, tiene ideas revolucionarias, sabe plasmar sus ideas en algo y que es capaz de transmitir”*.

Los estudiantes que restan valor a la figura del genio no pueden aceptar la idea de priorizar el estudio de la obra de grandes figuras consideradas genios: *“El concepto de genio alude a un estatus que se da a un determinado grupo de artistas. Es un concepto valorativo y excluyente. Por eso considero que la historia del arte no debe divulgar esa idea ni, mucho menos, priorizar el estudio de un pequeño puñado de artistas”*. El argumento no es banal, puesto que pone las tintas sobre la idea de la exclusión como algo no deseable en la enseñanza. En cuanto a quienes sí ven al genio como un sujeto relevante en la creación artística, tampoco consideran que la enseñanza de la Historia del Arte deba otorgar una prioridad al estudio de la obra de los genios: *“considero que en el ámbito artístico, aunque es vital estudiar a los genios y figuras clásicas para comprender los referentes más antiguos del arte; no solo deben transmitirse estos conocimientos, sino también muchas otras cuestiones que se ven implicadas en el mundo artístico”*. Así, el 79% de los estudiantes sitúan su respuesta sobre la afirmación de que la Historia del Arte debe priorizar el estudio de los grandes genios entre poco de acuerdo y nada de acuerdo, siendo significativamente importante el peso del nada de acuerdo (41,4%).

A propósito de la triple centralidad anteriormente mencionada (estudio formal de la pintura, la escultura y la arquitectura, priorizando las producciones europeas), apreciamos una clara oposición frente a los enfoques tradicionales. No solo en el sentido de superar la visión androcéntrica, eurocéntrica (*“la historia del arte debe ejemplificar el desarrollo histórico y social de las distintas culturas, dando visibilidad a las diferentes épocas, sectores sociales, culturas”*) y limitada a las bellas artes tradicionales (*“está bien que se ocupe de esa triada de las artes plásticas, pero está mejor que se ocupe de sus relaciones con otras muchas formas de creación que hemos visto en clase, desde la literatura o la música, hasta la performance o la instalación”*), sino también a la de organizar la enseñanza de la Historia del Arte en torno a los aspectos formales (*“la Historia del Arte no puede dejar de ocuparse del estudio de la forma, pero no per se, sino para interpretarla dentro de los diferentes contextos en los que interactúa”*). Así mismo, se apunta a la necesidad de planteamientos más integrados que permitan estudiar los fenómenos artísticos de forma interrelacionada: *“algo que nunca suelo dar es la relación con otras disciplinas artísticas, como la música, la danza o la literatura. Es decir, se echa en falta una transversalidad de contenidos”*. Y profundizando en esta idea: *“faltan discursos que nos ayuden a conectar las diferentes formas de creación, los diferentes colectivos o los viajes de ida y vuelta”*.

Los estudiantes, sin negar su importancia, consideran que hay que superar este enfoque tradicional del estudio de la Historia del Arte para dar cabida a un fenómeno más diverso. Algo que tiene una consecuencia en su enseñanza al considerar que abriendo nuevas perspectivas se enriquece la visión del mundo que se transmite a los alumnos y se dispone de mejores instrumentos didácticos: *“la historia del arte puede ocuparse de lo que creo que se ha ocupado siempre, pero a día de hoy hay otras demandas que exigen que la historia del arte se abra a estudiar otras formas de crear arte, otras perspectivas sobre la obra de arte y las creaciones del resto del mundo”*. Así, cuando les pregunto sobre los contenidos relativos a la Historia del Arte que deben transmitirse, el 71,9% considera que hay que prestar atención a una diversidad mayor de creaciones, el 75% que es necesario abordar más aspectos además de los formales y un contundente 96% que la enseñanza de la Historia del Arte, no puede priorizar el arte europeo, obviando otras manifestaciones artísticas.

Estas consideraciones de los estudiantes conducen a su reflexión acerca de las carencias o vacíos de la Historia del Arte, en las que apreciamos una gran convergencia, siendo habitual que cada estudiante mencione más de dos o tres vacíos o carencias, entre las que se repiten básicamente tres. La mitad (53%) se refieren a la ausencia de *“las mujeres, las grandes olvidadas de la historia”* a propósito de la cual se plantea la necesidad de estudiar las razones que expliquen su ausencia. Casi la mitad (43%) aluden a la falta de diversidad cultural acusando un exceso de eurocentrismo

(43%), pero también la falta de atención a *“otros colectivos cercanos pero marginales como los gitanos”* y a su carácter elitista. En tercer lugar, más de la cuarta parte (35%) se refiere a la falta de apertura a otras formas de creación artística, a otras expresiones dentro de nuestra propia cultura, tanto clásicas como contemporáneas (música, danza, cine, fotografía, instalaciones, performances, *land art*, etc.). Incluso, hay quien menciona como un problema de vaciado *“la obsesión por lo formal ha vaciado de contenido a la obra”*. A esto se suma un número apreciable de respuestas que se refieren de manera genérica a la ausencia de expresiones artísticas de grupos sociales o culturales silenciados por la Historia (y en particular la Historia del Arte) ya que el fondo de estas respuestas abarcaría en parte, aunque no solo, a las anteriores: *“todas aquellas voces, obras y representaciones artísticas que fueron silenciadas por las imposiciones políticas o mandatarias de épocas pasadas y actuales”*. Hay, un par de menciones a la falta de atención al público o a la ausencia de toda mística.

Por último, a propósito de este asunto de los vacíos, tenemos también un grupo de respuestas (13%) particularmente razonadas, que hablan de la naturaleza y limitaciones del propio discurso histórico artísticos. Entre ellas, algunos estudiantes destacan *“la falta de autocrítica para reconocerse como un discurso no objetivo y no universal”*. Esto apunta a la idiosincrasia de la disciplina, que a menudo ha proclamado una pretendida objetividad que, según un estudiante, genera *“un vacío de honestidad”*. Desde esta perspectiva, la enseñanza tradicional en esta área se ha percibido como *“vacía de crítica”*, lo que evidencia una necesidad de reflexionar más profundamente sobre las bases y los métodos que la sustentan (*“no sé si son vacíos o limitaciones, pero también parece que le faltan métodos para analizar formas de creación no tradicionales”*) y que dejan fuera del análisis académico expresiones más recientes o alternativas, vinculadas a formas contemporáneas de creación o a culturas que se apartan del paradigma occidental. Otro estudiante cuestiona si se trata simplemente de llenar vacíos en los relatos existentes o, más bien, de darle *“una vuelta a la historia del arte para pensar en cosas como qué es el arte, qué hace el público, para qué sirve el arte”*. Estas preguntas amplían el debate hacia una revisión más radical de los propósitos y límites de la disciplina, sugiriendo que sus vacíos no solo son de contenido, sino también conceptuales y metodológicos. Asimismo, se critica que *“el enfoque tradicional ha sido muy selectivo, eliminando formas de crear y creadores del relato”*. Esta selectividad no solo ha reducido la diversidad de las expresiones artísticas incluidas, sino que ha privilegiado una visión centrada en los artistas y las obras, olvidando aspectos fundamentales como el papel del público. En palabras de un estudiante, *“se ha centrado tanto en los artistas y las obras, que olvida que es historia”*. En este sentido, también se menciona que *“la necesidad de clasificar y ordenar nos ha dado a entender que en cada*

momento y época la creación era uniforme". Este afán clasificatorio ha invisibilizado la riqueza y la variedad de las producciones artísticas, relegando "lo que se sale del canon y lo que no ha sido apreciado por criterios subjetivos que podemos discutir". Por último, algunas respuestas apuntan a una carencia de "relatos contrastables" y de herramientas para estudiar "qué es arte para otras culturas".

Ahondando en este asunto de la naturaleza del discurso de la Historia del Arte, pero con reflexiones más centradas en el examen de su carácter objetivo, los estudiantes muestran una visión crítica. Refiriéndose a la objetividad, un alumno señala que *"es una aspiración legítima, especialmente en el ámbito de las ciencias, pero no puede presentarse como una verdad absoluta porque siempre somos subjetivos"*. No obstante, encontramos bastantes matices en relación con el tipo de relato que debe transmitir la enseñanza de la Historia del Arte. Para algunos el discurso tendría que considerar únicamente aspectos objetivos de la obra como características físicas o técnicas utilizadas y evidencias históricas o teorías aceptadas: *"la descripción física de las obras y en qué se basan, el contexto en el que se crea la obra (...) todo basado en datos contrastados"*. O bien, presentarse libre de juicios de valor, sentimientos o emociones personales como *"aquel que no se mezcla con ideas políticas, ni se posiciona sobre conflictos, debates... Sino que cuenta los hechos tal y como se presentan"*. Pero en realidad la interpretación del arte siempre conlleva subjetividad: *"desde el primer día del curso vimos que esto de la objetividad era algo cuestionable: que nadie podemos contar algo desde una objetividad pura porque las cosas las contamos para algo (ya hay una intención)"*. De lo contrario correríamos el riesgo de perder su sentido: *"entiendo por discurso objetivo el análisis de las obras de arte por solo lo que se ve de ellas, sin contexto y sin indagar en los significados"*. Por otra parte, la mitad considera que el relato debe conjugar los aspectos objetivos inherentes a cada obra con la subjetividad propia del arte y su interpretación. Muchos de ellos enfatizan los aspectos subjetivos: *"la enseñanza de la Historia del Arte debe promover ideas contrastadas y verídicas, pero al mismo tiempo debe incitar al desarrollo de pensamientos reflexivos y subjetivos donde cada persona aporte su propia concepción y contribuya al enriquecimiento de la disciplina"*, o bien, *"igual de importante es el discurso objetivo para tener una base como el subjetivo. Explorar también aquello que nos hace sentir, que podría querer transmitir el autor de la obra, por qué, trabajar ese pensamiento crítico"*. Por último, hay un grupo de respuestas que, sin entrar en la dicotomía objetivo-subjetivo, se refiere a aspectos como reflexión, crítica, contexto, etc. no exentos de cierta subjetividad: *"la historia del arte debe enseñarte a mirar más allá a comprender todo desde su contexto y a hacer preguntas que te lleven a reflexionar sobre los diferentes elementos"*; *"su*

relato debe incluir el mayor número de puntos de vista posible para poder analizar la historia desde el máximo número de perspectivas posibles”.

Identificada la naturaleza interpretativa y contextual del conocimiento histórico-artístico, entre los encuestados prevalece la idea de que la enseñanza de la Historia del Arte no puede encerrarse en un discurso objetivo. Así, el 67,9% de los encuestados se sitúa entre el poco y el nada de acuerdo en establecer una correlación entre discurso didáctico de la Historia del Arte y objetividad, frente al 5,7% que se muestra muy de acuerdo con ese planteamiento. Ahora bien, nuestra pretensión con esta pregunta era averiguar si los estudiantes planteaban la posibilidad de que la enseñanza de la Historia del Arte se realizase desde el compromiso político y es al preguntarles sobre los “vacíos” de la Historia del Arte (que mencionamos arriba), es decir, sobre el carácter excluyente del discurso disciplinar tradicional, donde afloran reflexiones en esa línea.

Preguntados directamente por la relación entre la Historia del Arte y la política, solo dos respuestas niegan esta relación y el resto apuntan diferentes formas de interacción. La más clara sería la que apunta que hacer Historia del Arte es per se, un acto político: *“en tanto que la historia del arte construye relatos sobre el pasado con una intencionalidad y desde su tiempo, inevitablemente está haciendo política”*. En esta línea, más de las dos terceras partes de las respuestas expresan que entre el arte y la política siempre hay relación, y para la mayoría se trata una relación necesaria o sustancial: *“toda la relación: todo discurso es política. La historia del arte nos lo ha demostrado con creces con su discurso excluyente”*. Pero una parte importante de los estudiantes considera que esa relación solo se pone de manifiesto en obras de arte y contextos específicos en su calidad representativa (*“muchas obras se representan ideales políticos, e incluso algunos partidos mandar crear obras de arte con objetivos políticos”*) y, en menor medida, participativa (*“a lo largo del tiempo ha habido manifestaciones artísticas motivadas por causas políticas”*), pero en ningún caso, como activadora. En todo caso, estas respuestas que “suplantan” la Historia del Arte por el arte, puede ser interpretado como una confusión entre el contenido de la obra y la Historia del Arte o como una asunción de que al escoger una u otra obra de arte, la Historia de Arte se hace partícipe de su contenido político.

A la pregunta de quién decide qué es, o no, arte, los estudiantes señalan que el arte es necesariamente subjetivo y objeto de la influencia del contexto, y más de la mitad expresan que la decisión acerca de que sea arte es personal (*“cada uno tenemos una idea diferente de lo que es arte”*), o que corresponde tomarla al espectador (*“cada persona, pero en general lo que más guste al espectador, aunque muchas veces sea el simple hecho de llevar un nombre importante”*) o a la sociedad en su conjunto: *“lo decides tú y lo decide la sociedad”*. Hay algunos que se refieren

a las élites occidentales (*“las élites, principalmente, el poder económico y político”; “Occidente. O más bien, una parte pequeña de los habitantes de occidente que han construido un relato a su medida”*) o al mercado: *“me atrevería a decir que quien tiene más capacidad de decisión sobre lo que es arte es el mercado capitalista”*. Y unos pocos consideran que esta decisión corresponde a los expertos (*“supongo que a la hora de decidirlo lo harán los expertos”; “el arte lo decide diferentes personas entendidas del gremio y especialmente lo estético y bello, lo normativo”*), la academia o a las instituciones: *“los que encargan y compran o financian las obras, los que las estudian, las instituciones estatales culturales. También instituciones como la UNESCO”*. Coherentemente con estas respuestas, la mayoría de los estudiantes mantienen que la razón principal, aunque no exclusiva, de la relevancia de una obra de arte es el impacto en el espectador o en la sociedad. Siguen a cierta distancia, otros factores como el mercado, el contexto histórico y social y, en menor medida, la innovación u originalidad de la obra.

Todo lo visto, refuerza lo que apreciábamos al principio en el mapa de imágenes y en la comparativa general que veíamos al comienzo de esta parte entre mis alumnos y otros estudiantes que no han cursado la asignatura conmigo y que se sustancia en una tendencia a ampliar el horizonte disciplinar con la apertura a una diversidad mayor de creaciones en relación con su formato, autoría y procedencia, y el traslado de esta visión ampliada a la enseñanza. Decimos ampliada y no renovada porque si bien la mayoría percibe la necesidad de un nuevo enfoque en la concepción e interpretación del arte, en el relato histórico y en la enseñanza de la Historia del Arte, son menos los estudiantes que aluden de forma directa y clara a un cambio más profundo.

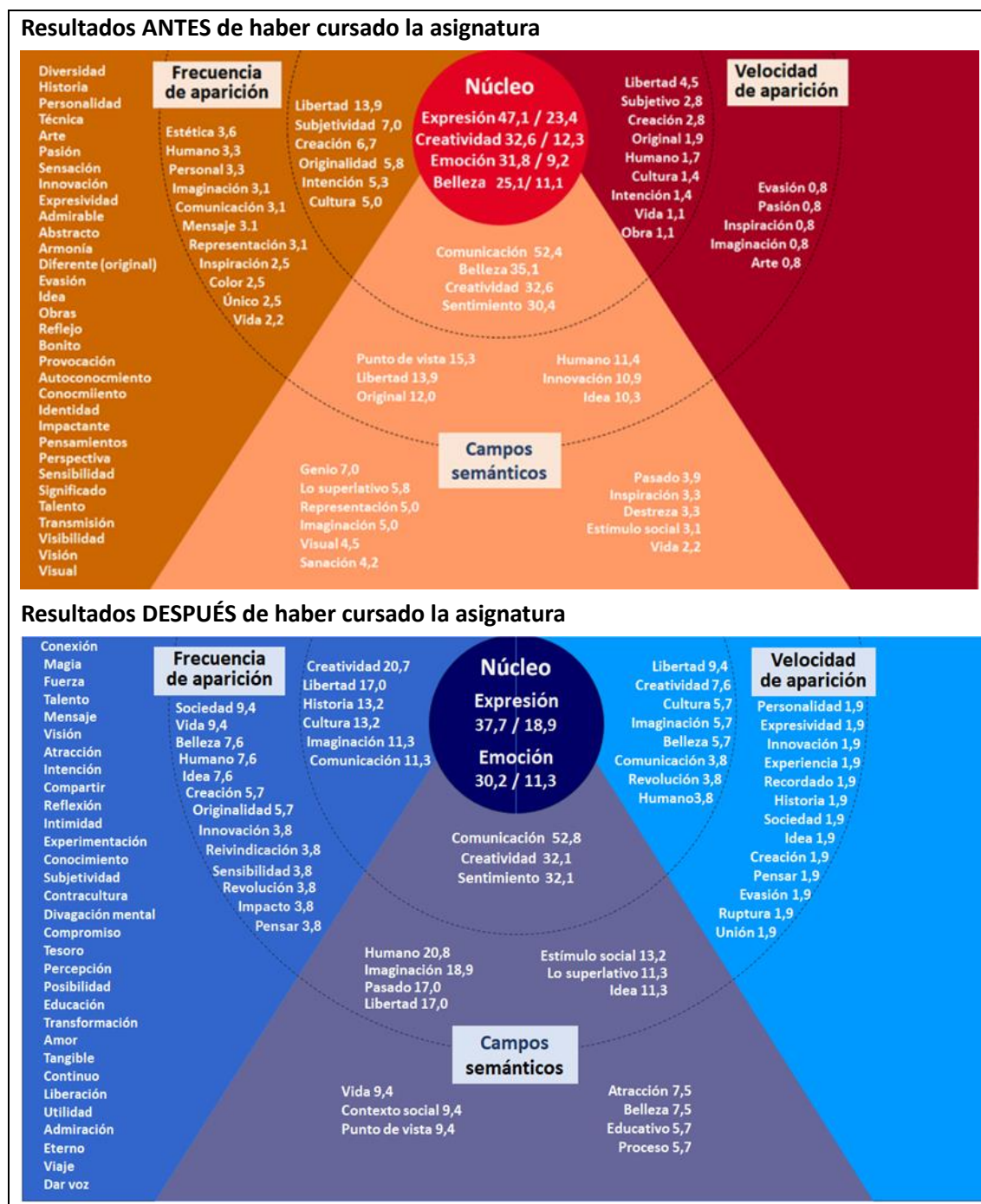
XIII.1.3. Representaciones del arte antes y después de haber cursado la asignatura

Para comparar la representación del arte de los estudiantes antes y después de haber cursado la asignatura he emulado, en la medida de lo posible, la práctica 2 pidiendo a los encuestados que enumerasen las tres palabras que, en su opinión, definan mejor su concepto de arte.

El estudio comparado se presenta en el doble gráfico que muestro a continuación, con los resultados obtenidos en la Práctica 2 (analizada en el diagnóstico a partir de las respuestas de 359 estudiantes ANTES de cursar la asignatura) y en este cuestionario, basado en las respuestas de 53 exalumnos DESPUÉS de haberla cursado.

Figura 55

Representaciones gráficas a partir de los resultados obtenidos en los mapas de palabras



La imagen muestra dos términos nucleares comunes al diagnóstico y al cuestionario: “expresión” y “emoción”. Si embargo, los otros dos términos presentes en el núcleo del diagnóstico, “creatividad” y “belleza”, descienden a la periferia en el cuestionario, si bien el primero se mantiene en un primer nivel, tanto en la frecuencia como en la velocidad de aparición y entre los campos semánticos.

Si observamos con mayor detalle los términos que figuran en los primeros niveles de la periferia vemos que, en ambos casos, se produce cierto equilibrio entre lo primario (entendido como aquello más próximo a la expresión subjetiva y primaria de emociones y sentimientos) y lo complejo (aquello que considera el acto de comunicación, las intenciones y mensajes, los significados que se les conceden a las obras, las acciones que impulsan, los contextos de producción, difusión y consumo, etc.). Así, en la frecuencia de aparición encontramos, en las respuestas al cuestionario términos como “historia”, “cultura” y “comunicación”. Del mismo modo, en el primer nivel de velocidad de aparición encontramos “cultura”, “comunicación” y “revolución”.

Donde puede apreciarse una mayor distancia entre las respuestas ofrecidas ANTES y DESPUÉS de haber cursado la asignatura es en el segundo nivel de periferia en favor de una visión más compleja del arte. En frecuencia de aparición encontramos términos como “reivindicación” y “revolución” y, en velocidad, “recordado”, “historia” y “ruptura”. Además, en ambos casos aparecen “sociedad”, “idea”, “innovación” y “pensar”.

En cuanto a los campos semánticos en el primer nivel de periferia coinciden ambas representaciones en “comunicación”, “creatividad” y “sentimiento”. En cambio “belleza” pasa al tercer nivel de la periferia en las respuestas al cuestionario. Parece que los estudiantes han relativizado la relación entre belleza y arte. Por otro lado, es interesante observar cómo en las respuestas al cuestionario aparecen con cierta intensidad conceptos como “estímulo social” y “contexto social”.

Todo ello deja un escenario de difícil interpretación si tenemos en cuenta que la menor concentración de palabras para definir arte puede interpretarse como una reducción de ese núcleo (y por tanto del arte) a la expresión emocional. Pero al mismo tiempo, los cambios en los niveles periféricos algo más distanciados del núcleo sugieren una interpretación de lo qué es arte más reflexiva y compleja. Sabemos que las representaciones son muy resistentes al cambio y, en ese sentido, la salida de belleza del núcleo y la permanencia de expresión y sentimientos puede darnos algunas pistas si tenemos en cuenta las propias experiencias de los estudiantes que, determinan en gran medida la espontaneidad de sus respuestas. Así visto, cabe pensar que la necesidad de expresar sentimientos es algo mucho más próxima a ellos que la necesidad de belleza que, puede que incluso quede más lejana de su experiencia vital. Si tomamos como muestra algunas de las expresiones más extendidas entre nuestros estudiantes como el grafiti o los sonidos urbanos como el rap o el trap, nos daremos cuenta de que en todas ellas prevalece ese deseo de expresión por encima de la búsqueda de la belleza.

No obstante, para tratar de interpretar mejor estos resultados, repaso a continuación las respuestas de mis estudiantes al segundo bloque de preguntas del cuestionario que, precisamente contraponen la reflexividad a esta espontaneidad. Este bloque comienza interrogando acerca del vínculo del arte con los sentimientos y emociones, la belleza y la libertad. Posteriormente, se profundiza en aspectos como la influencia del contexto social, el arte como instrumento de compromiso social y la participación colectiva y del espectador en el proceso creativo.

Por lo que se refiere al arte como transmisor de sentimientos y emociones, no se discute que las emociones están presentes en la creación artística y, en muchas ocasiones, también en el espectador. De hecho, el 98% de los estudiantes afirma estar de acuerdo o completamente de acuerdo con esta elación. Pero se apunta que también puede ser un proceso intencionado y producto de la reflexión, para transmitir conceptos, ideas políticas o sociales, mensajes y reflexiones, experiencias, provocaciones, reivindicaciones, etc.: *“el arte expresa a veces sentimientos y emociones, pero otras veces comunica conceptos, problemas, soluciones, acciones, situaciones”*; *“hay obras que apelan a nuestras ideas como si fuesen una pregunta, un reto y problema a resolver o algo a debatir”*. Esta reafirmación del vínculo entre arte y la expresión de sentimientos es perfectamente coherente con el núcleo de la representación que veíamos arriba (figura 55). No obstante, en este proceso de reflexión, los estudiantes parecen haber comprendido que la reducción del arte a lo puramente emocional ofrece una visión incompleta que descuida otras dimensiones importantes, como su capacidad para comunicar ideas, estimular el pensamiento crítico o proponer nuevas formas de conocimiento.

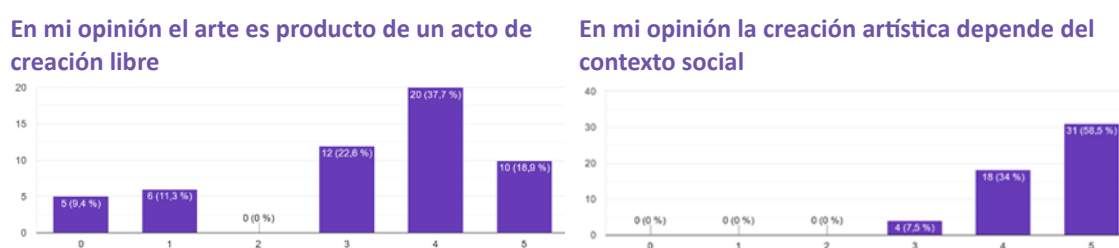
Por otro lado, el 35,8% de los estudiantes se muestran poco o nada de acuerdo con el vínculo entre arte y belleza. No obstante, la mitad de las respuestas relativizan esta identificación de arte y belleza, lo que encaja también con el resultado que vimos en el gráfico de la figura 55. La capacidad para cuestionar la belleza como un valor intrínseco al arte, así como ampliar el campo de lo estético, les ha permitido descubrir, no solo que el arte no necesariamente busca la belleza, sino que también se ocupa de otras categorías estéticas como la fealdad, lo grotesco, lo sublime, etc.: *“el arte no siempre transmite y se encarga de mostrar algo bello, ya que la estética de la obra no siempre busca la belleza”*; *“[el arte] no tiene la prioridad de mostrarse como algo bello porque hay muchas otras maneras estéticas de presentar ideas”*. En definitiva, la relativización del vínculo entre arte y belleza amplía horizontes y constituye un paso esencial para comprender cómo ha sido utilizada la belleza por las élites como un instrumento de control y de hegemonía cultural, relegando otras concepciones artísticas: *“[el arte] es una manifestación del ser humano*

que promueve la aculturación para los miembros de una comunidad y entre países para exaltar multitud de emociones relacionadas con la política, la religión y la economía en sociedad”.

En relación con la libertad de creación, el 79% de los alumnos se muestran de acuerdo, muy de acuerdo o completamente de acuerdo con la idea de que el arte es producto de un acto de creación libre. Pero al mismo tiempo, muchos matizan sus valoraciones y señalan diversos factores que pueden condicionar al artista y los procesos de creación como: la intervención de la crítica, las circunstancias y necesidades del artista, la influencia de corrientes artísticas, los intereses comerciales, las convenciones sociales, los cánones de belleza o el público; en definitiva, el contexto político y social: *“ya querríamos que el arte o cualquier otra acción fuese libre en sentido pleno, pero no es así: el arte está fuertemente condicionado por su contexto y por las interpretaciones y valoraciones externas o futuras”*, o bien, *“la creación artística está sujeta a todos los condicionantes que forman parte de la vida de cualquier ser humano”*. A estas aclaraciones se suma el contundente acuerdo mostrado con la afirmación que plantea que la creación artística depende del contexto social:

Figura 56

Respuestas relativas a las preguntas sobre la libertad y condicionantes de creación artística



Nota: Gráficas generadas por Google Forms.

Como vemos, una gran mayoría considera que el contexto social influye en el artista a la hora de crear sus obras. Sin embargo, cada uno lo interpreta según su propio criterio. Algunos lo hacen de una forma genérica refiriéndose simplemente al entorno del artista o a sus circunstancias vitales, dando por sentado que éstas son producto no solo de sus propios actos sino, también, de cuanto le rodea: *“Considero que el origen del proceso de creación artística puede partir de diversos puntos, sin embargo yo creo que el principal es la influencia que ha tenido el entorno y las vivencias a las que ha estado sujeto el artista”*. Otros se expresan de manera más específica mencionando aspectos culturales, sociales, políticos, económicos, momento histórico, cánones artísticos de la época, etc., sin excluir la propia finalidad y destino de la obra: *“El arte se concibe y elabora en un determinado lugar, en unas determinadas condiciones, con una determinada*

finalidad, para satisfacer una función, deseo o demanda, también determinante". En definitiva, para muchos el proceso de creación difícilmente puede ser ajeno a la influencia del contexto.

Si seguimos ahondando en esta cuestión, ninguna respuesta señala que el arte sea necesariamente un producto individual. Por el contrario, la mayoría (85%) considera que, en alguna medida, es fruto de la participación colectiva. Ahora bien, esta idea se desarrolla desde diferentes interpretaciones que van desde una mera posibilidad hasta considerarlo un hecho. Como hemos visto, la mayoría asume que el proceso creativo no es ajeno a la influencia del contexto, lo que dota a aquel de un carácter no estrictamente individual sino participativo, más allá de la autoría en sentido estricto: *"contexto social y participación colectiva los veo como algo equivalente. El artista no trabaja, casi nunca, aislado"*. Los estudiantes mencionan también expresiones artísticas en las que lo colectivo es consustancial a la obra como, por ejemplo, el cine, iniciativas vecinales o de mujeres para abordar una actividad artística con fines reivindicativos, etc.: *"es el caso de mujeres que se agrupan para realizar determinadas "labores" y quizás hasta de los talleres medievales, donde la organización descansa sobre un colectivo con un reparto de tareas bien definido. Pienso también en los tebeos, el cine, etc."*. Sin olvidar los talleres de arte, donde el proceso creativo puede llevar asociado un reparto de tareas.

La conexión entre la idea de participación del espectador y la de participación colectiva es clara. Esto explica que la mayoritaria (92,5%) opine que el espectador participa de algún modo en el proceso artístico, lo que no conlleva necesariamente participar en la creación estricta de la obra: *"el espectador forma parte del proceso artístico, pero no propiamente de la creación"*. El abanico de respuestas va desde la consideración de que *"sin el espectador no hay arte"* o que *"sin el espectador la obra queda incompleta"*, hasta las que afirman que el espectador no siempre es necesario para el artista: *"el arte puede ser un simple regalo del artista a sí mismo, sin que existan necesariamente otros espectadores"*. Algunos destacan aquellas expresiones artísticas en las que el espectador participa directamente: *"hay expresiones artísticas que cuentan de forma deliberada con la participación del público en el proceso de creación"*. Por otro lado, se considera que la perspectiva del propio artista difícilmente puede ser ajena al público (espectador, lector, etc.) al que va dirigida su obra. Incluso en aquellos casos en los que una obra no haya sido reconocida en su tiempo, el espectador sigue jugando un papel fundamental hasta el punto de hacerla triunfar y revalorizarla en un contexto posterior al que ha sido creada: *"hay obras que no son reconocidas en el contexto en el que son creadas, sino que es tiempo después cuando se valora y se revaloriza. Así, sin el papel del espectador o el papel de la sociedad, no se le da visibilidad"*. En este sentido, estarían también las respuestas que destacan la participación del espectador como intérprete final o creador de sentido de la obra y lo que esto supone para la

valoración de ésta y la influencia derivada de ello sobre el artista: *“la obra de arte es creada para otro, si este otro no existe la obra queda incompleta”*. O expresado de forma más elaborada: *“dependiendo de los ojos que vean o escuchen esa obra, esta puede tener un significado u otro dependiendo de su interpretación. Esta interpretación también está ligada a los ideales de cada uno”*. Este último planteamiento de construcción de significados es fundamental para la deconstrucción de representaciones como la de “genio”. Por ejemplo, el “genio” creador puede proponer cualquier mensaje o intención en su obra, pero esto tendrá poca relevancia si la mayoría de los espectadores lo interpretan de otra manera.

Por último, en relación con el valor del arte como instrumento de compromiso social, al igual que en los casos anteriores, una mayoría (88,7%) de las respuestas apoya la idea de que el arte es un instrumento de compromiso social, pero también aquí hay algunos que dan a esta afirmación un carácter relativo. Para éstos el compromiso social depende de la voluntad o finalidad del creador, con independencia del sentido que el espectador quiera dar a su obra: *“el arte puede ser o no instrumento de compromiso social, depende de la finalidad del creador/a”*. Sin embargo, son más los que consideran que *“sin compromiso social el arte carece de sentido”* o aquellos que lamentan que el arte no siempre cumpla con una finalidad social (*“el arte debería ser más habitualmente un instrumento de compromiso social, pero rara vez lo es”*), ya que su potencial para estimular la reflexión del público debe ser un altavoz para la reivindicación, la denuncia de la injusticia o la desigualdad, la defensa de los Derechos Humanos: *“considero que el arte debe denunciar situaciones de desigualdad social y que se debe comprometer con hacer reflexionar a la gente”*.

Independientemente de todos los matices que he encontrado en el análisis de las representaciones de la Historia del Arte y del arte, prevalecen dos ideas que quiero destacar. La primera es que lo que cambia de manera más clara y contundente es lo que está socialmente afectado: la situación de la mujer. Por otro lado, parece muy claro la construcción del canon no solo viene marcada por lo que conocemos, sino también, por lo que no conocemos. De ahí que algunos de los resultados sean modestos, por más que los estudiantes hayan dado muestras de ser conscientes de que nuestros discursos son profundamente etnocéntricos. No se nos escapa tampoco, que lo que sí conocemos implica la construcción de identidad y comunidad dentro de los procesos históricos, pero consideramos la posibilidad de superar la reproducción del conocimiento tradicional autorreferencial, no para deshacer el sentimiento de comunidad, sino para aceptar la pluralidad.

XIII.2. La enseñanza-histórico-artística y la formación de ciudadanía

El bloque 4 del cuestionario recoge las opiniones de los alumnos sobre la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte tal y como la han cursado conmigo. En primer lugar, les pedía su opinión sobre los contenidos, la metodología, las actividades y aquellos aspectos que quisieran comentar por su propia iniciativa. Asimismo, preguntaba hasta qué punto consideraban que la asignatura había sido útil, especialmente en relación con su horizonte profesional como futuros docentes, y si habían echado en falta algo o, por el contrario, algo les había parecido innecesario. Finalmente, se les preguntaba si el paso por la asignatura había cambiado, o no, sus opiniones acerca de la Historia del Arte.

Con respecto a los contenidos, los estudiantes han destacado la interpretación del arte y de la Historia del Arte desde una visión no canónica sino abierta, más allá de lo formal, lo tradicional o lo más conocido. El curso parece haber servido *“para cuestionar muchas de nuestras ideas previas”* y estimular una reflexión crítica que a más de uno le sirvió para *“comprobar tema a tema que cosas que creíamos firmemente eran puestas en duda y que se nos ofrecían otras alternativas”*. Destacan especialmente que el paso por el curso ha servido para abrir nuevas perspectivas (*“Todos los contenidos me interesaron, no tanto por los temas en sí (que también) como por el enfoque desde el que se trabajaron, poniendo en duda todo lo que creíamos saber”*) que sobrepasan la propia materia: *“Los contenidos estaban pensados para invitarnos a dejar de creer, para poner en duda y para pensar que hay otros relatos posibles. Y desde la historia del arte, dar el salto a otros aspectos de la realidad”*. Estas ideas de cuestionamiento crítico, apertura de perspectivas e identificación de la transversalidad de los discursos y conocimientos, ya nos pone en disposición de identificar alternativas a las propias creencias y posibilidades para expandir el campo de búsqueda, en este caso, desde la Historia del Arte. Es decir, de instrumentalizar los conocimientos adquiridos en este campo para saltar a otros. Pero ¿qué conocimientos son esos? Al concretar mejor los contenidos que les han interesado, los estudiantes han destacado lo subjetivo del *“concepto de arte y de la construcción de los relatos sobre el arte”*, así como la atención prestada al *“propio concepto de arte y de historia del arte”*. No ha pasado desapercibida la dimensión social de la materia ni *“La idea de ver que el arte es algo social”*. También ponen en valor que hallamos ido *“más allá de lo meramente formal”*.

A decir de los alumnos, la metodología ha sido determinante en esta orientación destinada a movilizar el desarrollo de competencias y valores. Así, de la metodología destacan la invitación a la reflexión crítica y la exposición a la necesidad de afrontar problemas (*“el cómo nos hacía pensar, razonar y debatir entre nosotros antes de explicarnos cosas”*); el trabajo compartido

(“que todo era compartido: tenemos una gran cantidad de recursos didácticos y de análisis diferentes a los habituales de muchísimas obras en formatos diferentes (vídeos, podcast, cuentos ...)”) y entre iguales ya que *“no sólo aprendíamos de la profesora, sino también de nuestros propios compañeros”*. También valoran la investigación y creación de conocimiento por sí mismos *(“en vez de presentarnos un programa cerrado, debíamos construir juntos los contenidos, tomar decisiones”)*; la combinación de trabajo individual y en equipo, y la dinámica participativa y en menor medida expositiva *(“me sirvió mucho para ver la importancia y la realidad de hacer al discente partícipe de su aprendizaje.”)*. Así mismo, son particularmente relevantes las reflexiones que apuntan a un cambio significativo en relación con las propias creencias: *“la metodología tenía que acompañar necesariamente a ese dejar de creer. (...). Sin verdades absolutas y a partir de problemas se nos ha obligado a ser activos”*. En cuanto a la utilidad de la asignatura, una gran mayoría afirma que nada resultó poco útil. Entre lo más útil, algunos alumnos vuelven a destacar la invitación a reflexionar, investigar y poner en cuestión lo que se daba por sabido, en este caso a *“deconstruir o reflexionar sobre qué es el arte”*) y sobre *“los conocimientos recibidos sobre la historia del arte para desmitificar creencias erróneas al respecto”*).

Finalmente, se trataba de averiguar en qué medida el haber cursado la asignatura habría dado lugar, o no, a un cambio en su opinión acerca de la Historia del Arte. Tan solo tres de los cincuenta y tres alumnos afirman que sus opiniones no han cambiado: *“aprendí mucho, pero mis opiniones son las mismas”*, o bien, *“ya tenía una opinión bien formada al respecto y la mantengo.”*. Las respuestas del resto obedecen a tres diferentes enfoques no excluyentes entre sí: los que mencionan nuevas posibilidades metodológicas y didácticas *(“no imaginaba una forma de tratar la historia del arte tan diferente desde el punto de vista metodológico y de los contenidos. Entender el pasado desde el presente y jugar a ir y venir en el tiempo. Aprender estrategias para observar y disfrutar de la obra sin convertir su estudio en un catálogo de tecnicismos”)*; los que se refieren explícitamente a la de Historia del Arte *(“siempre hemos visto [la Historia del Arte] como algo teórico, (...) Grecia y Roma. Ahora sé que la historia de arte trata tema tan actuales”)*, y los que han adquirido una nueva visión del arte que puede traducirse en una forma más crítica y funcional de interpretar la Historia del Arte: *“nunca me había parado a pensar en el arte como una construcción social en todos sus sentidos, desde el valor hasta el significado de la obra”*. Los primeros afirman haber descubierto que, gracias a un planteamiento metodológico diferente se abren nuevas perspectivas para la interpretación de la Historia del Arte y también nuevas herramientas didácticas aplicables a la docencia. Para los segundos la Historia del Arte ha dejó de ser una disciplina, tradicional, rutinaria y contextualmente limitada. Finalmente, la concepción del arte

de algunos estudiantes ha cambiado hacia una visión más crítica, más subjetiva, más social y contextual, lo que, consecuentemente, se traduce en la necesidad de una nueva interpretación de la Historia del Arte.

De sus respuestas deduzco que los estudiantes son conscientes de que se han operado, si no grandes cambios conceptuales, al menos sí cambios importantes desde sus premisas de partida. Asimismo, indican que han descubierto nuevas dimensiones de la materia y formas de trabajo que no habían considerado previamente y, que la Historia del Arte no es una “asignatura ornamental” e inútil, sino que, una vez actualizada, tiene una dimensión social que la convierte en una herramienta didáctica a tener en consideración. En todas esas apreciaciones a propósito de los contenidos, la metodología, la utilidad de la asignatura y el cambio de percepción sobre la Historia del Arte, aprecio la puesta en valor de un variado coctel de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y una disposición proactiva para dar cuenta de lo aprendido.

El quinto y último bloque (vid [HISTORIA DEL ARTE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA](#)) de la encuesta contenía dos preguntas destinadas a comprobar si los estudiantes consideran útil la Historia del Arte desde el punto de vista educativo para sí mismos y para su alumnado de primaria, así como si el curso ha servido para vincular su presencia en los planes formativos como un activador de valores y habilidades y si han llegado a establecer un vínculo consciente entre el potencial educativo de la Historia del Arte y la educación cívica. Se trataba también de conocer el modelo de ciudadanía que están considerando los estudiantes a través de sus reflexiones.

Con las reflexiones previas sobre la asignatura muy recientes, en relación con la primera cuestión a propósito de la utilidad para la práctica docente, los estudiantes consideran que la Historia del Arte, además de cultura, puede aportar:

- Metodología y herramientas didácticas que doten al docente de habilidades y recursos para captar la atención del alumnado con actividades reflexivas a la vez que atractivas, para situar el protagonismo del proceso de aprendizaje en los niños o entender mejor a esos niños y niñas que forman parte de la realidad actual de los centros educativos, que provienen de otras culturas o de entornos con otras sensibilidades, pues *“nos da amplitud de miras para entender mejor a todos esos niños y niñas que vienen a nuestras clases con las retinas, los oídos y la mente cargadas con otras sensibilidades”*.
- Transversalidad para el trabajo interdisciplinar o para la conexión contextual con otras disciplinas (*“la historia del arte también puede servir para trabajar de forma interdisciplinar*

y conectar con otras asignaturas”) hasta el punto de convertirse en *“una guía para dar otras asignaturas”*, e, incluso, para el transvase de esta metodología a otras disciplinas.

- Valores, habilidades y competencias (*“También nos proporciona recursos para desarrollar competencias y valores y para ayudar a que los desarrollen nuestros futuros niños”*), entre las que destacan: creatividad, libertad de expresión, el valor de la diversidad, capacidades de reivindicación, denuncia y diálogo, etc.

En cuanto al aprendizaje del alumnado, las respuestas son, en buena medida, complementarias a las anteriores: *“la misma amplitud de miras que a los docentes y la posibilidad de desarrollar competencias (análisis, crítica, observacional, autonomía, empatía, colaboración, etc) y valores (igualdad, inclusión, justicia, paz, pertenencia, respeto, etc)”*. De las respuestas deduzco que, en opinión (algo optimista) de los estudiantes, una práctica didáctica que pone al alumno en el centro y es atractiva para éste favorecería su aprendizaje. Asimismo, señalan que esa educación en competencias y habilidades favorecería el desarrollo de actitudes más abiertas en el niño y estimularía su pensamiento crítico. Además, fomentaría el respeto a las opiniones de sus compañeros, le enseñaría a asumir compromisos, a cooperar y a trabajar en equipo. También le ayudaría a expresar sus emociones y le aportaría recursos expresivos orales y escritos. No menos importante sería, la transmisión de valores como igualdad, justicia, inclusión o respeto.

Por lo que respecta al currículo, un pequeño número de estudiantes opina que la Historia del Arte puede aportar poco o nada al currículo, o no lo tienen claro, pero son muchos más los que la consideran importante e, incluso, fundamental. Para éstos la Historia del Arte, así como las otras ciencias sociales y humanidades, son un instrumento muy útil, cuando no imprescindible para la formación de niños y niñas: *“el currículo no parece haber entendido bien el potencial que tienen algunas materias. En todo caso, si se trabaja desde las metodologías que propone la LOMLOE, la historia del arte puede ser un saber vehicular muy útil para el desarrollo de capacidades y valores”*. Además, consideran que favorece el trabajo interdisciplinar y que contribuye al desarrollo de sus capacidades para entender mejor el pasado y la actualidad: *“si de verdad que remos ciudadanos del siglo XXI, nos hace falta la historia del arte para desarrollar competencias, valores y conocimientos sobre el pasado y la actualidad”*. También apuntan que la superación de la perspectiva nacionalista ayudaría a entender mejor los flujos y las interacciones entre culturas y sociedades: *“el currículo nacional es muy amplio como para poder abordar a veces contenidos “más internacionales”. En el caso del arte no hay fronteras y no se entiende sin los flujos entre países e interacciones entre sociedades”*. Si bien este alumno ha captado un aspecto interesante en relación con la dislocación entre lo cultural y las fronteras políticas, olvida que resulta francamente difícil comprender culturas ajenas a la propia. En otras

palabras, el arte sí tiene fronteras, lo que pasa es que no coinciden con las nacionales. Pero independientemente de la evidente necesidad de pensar (o repensar) con más calma algunas cuestiones, el conjunto de respuestas, consciente o inconscientemente, empieza a perfilar un modelo de ciudadanía en el que la preocupación por el pensamiento crítico y la pluralidad parecen situarse en el centro de las ideas de los estudiantes.

Por último, quería constatar si los estudiantes habían establecido un vínculo entre la Historia del Arte y la educación cívica. Volviendo a la comparativa con la que comenzamos esta parte final entre mis exalumnos y los de otros docentes, observamos que, si bien ninguno de los dos grupos duda sobre la relación entre la enseñanza de la materia y la formación cívica,

Figura 57

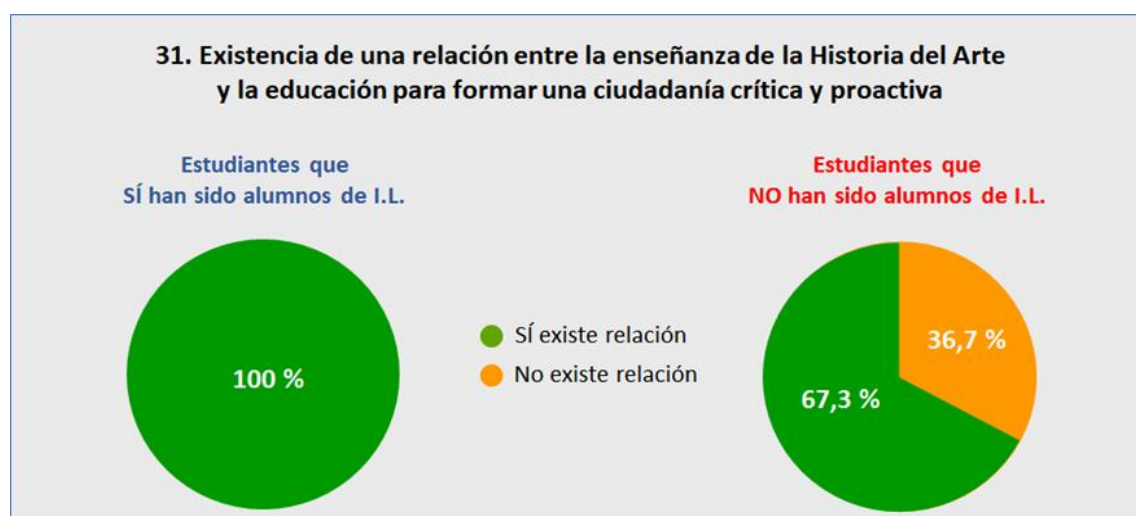
Relación entre Historia del arte y la educación cívica I



(...) en el caso de mis estudiantes destaca la contundente unanimidad de las respuestas que avalan dicha afirmación:

Figura 58

Relación entre Historia del arte y la educación cívica II



Mis exalumnos argumentan sus respuestas de forma diversa. La Historia del Arte puede ser un instrumento para la formación de la ciudadanía, no solo por su aportación de cultura y conocimiento, también por su contribución al desarrollo de la proactividad, el pensamiento crítico y de valores de respeto: *“a través de la enseñanza de la Historia del Arte se puede formar a los alumnos y alumnas para que sean buenos ciudadanos y proactivos, ya que la disciplina favorece la reflexión, la apertura de mente, el entendimiento de aspectos desde diversas perspectivas, así como valores como el respeto”*. A ello contribuiría su carácter ilustrativo en tanto que *“enseña las miles de soluciones y problemas que tiene el arte. Es ilustrativa y activadora, así que sirve para formar una ciudadanía crítica y proactiva”*. Al mismo tiempo, facilita *“entender los motivos económicos o políticos de un hecho histórico”*, estimula *“desarrollar una conciencia propia que le ayude a entender el trasfondo emocional de muchos de los conflictos de la historia”* y despierta *“cierta sensibilidad por tu entorno”*.

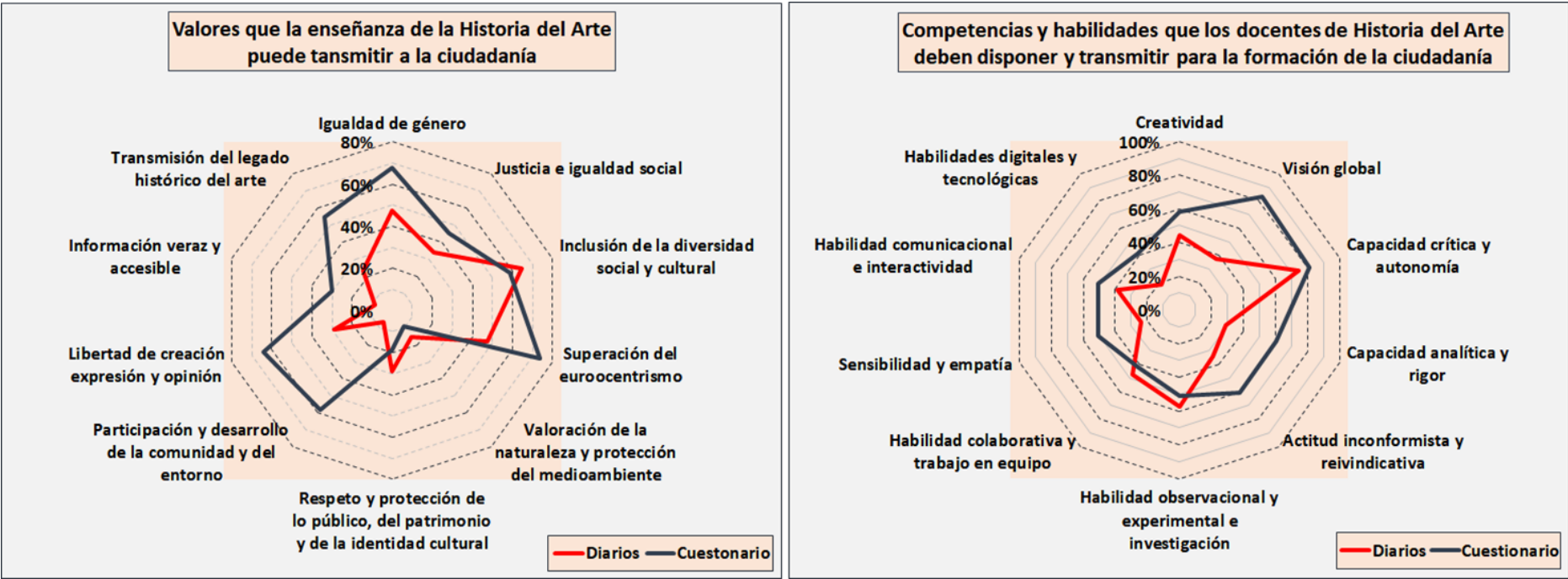
Como hemos visto, los estudiantes aprecian en la Historia del Arte una utilidad para la formación integral de los niños y niñas que habrán de tomar decisiones en el futuro en tanto que favorece la comprensión de la realidad desde diferentes perspectivas y nos enseña a extraer consecuencias del pasado a través del análisis del contenido y la intencionalidad de las obras de arte. Pero ello requiere materia actualizada que supere las necesidades pasadas para intervenir en las presentes: *“la Historia del Arte puede enseñarse de manera que muestre formas de ser ciudadanos y ciudadanas diferentes a el ciudadano nacionalista apegado a su pequeña idea de democracia y a su pequeño mundo”*.

Además de estos dos últimos bloques de preguntas, las respuestas abiertas de todo el cuestionario aportan información al respecto. Recuerdo, además, que el cuestionario se diseñó sobre un estudio previo de los Diarios de Aprendizaje durante el que recogí las alusiones a valores y competencias vinculados con la ciudadanía, de lo que resultó la definición de veinte categorías (diez valores y diez competencias o habilidades) que definían un modelo de ciudadanía crítica y proactiva (vid [Historia del Arte como motor para la formación de ciudadanía](#)). Se trataba entonces, y se trata ahora, de conocer las opiniones de los estudiantes acerca de qué valores y competencias o habilidades, y en qué medida, deben disponer y transmitir los docentes a sus alumnos para que la enseñanza de la Historia del Arte contribuya a su formación cívica. Mi propósito aquí no es comparar resultados sino constatar si lo que los estudiantes dijeron en sus diarios tiene ahora un reflejo en sus respuestas. Pero antes, quiero recordar que durante mis clases nunca hago mención explícita a la educación para la ciudadanía. En ese sentido, excepto en el caso de esta última pregunta, todas las menciones presentes en el cuestionario debemos interpretarlas como conclusiones alcanzadas por los propios estudiantes.

La siguiente representación gráfica muestra una visión de conjunto en el que las respuestas al cuestionario confirman y muestran una aparente ampliación del campo de valores y competencias identificados en los diarios, subrayando la función educativa de la Historia del Arte en áreas cívicas y éticas. En el caso de las competencias, parece que los estudiantes actualizan las necesidades docentes, integrando, por ejemplo, competencias relacionadas con la tecnología y el pensamiento creativo.

Figura 59

Valores y competencias para la formación de ciudadanía



No obstante, conviene recordar que se trata de muestras que pueden estar distantes en el tiempo y podría deducirse alguna consecuencia del hecho de que bastantes estudiantes que han respondido al cuestionario habían cursado la asignatura años atrás y tal vez hoy, sean egresados e incluso profesionales cuyos puntos de vista han evolucionado a lo largo de su carrera universitaria. En ese sentido, los cuestionarios actúan como una confirmación de estos valores y competencias, además de incorporar elementos que podrían ser menos explícitos en los diarios (como la tecnología o la perspectiva global). De este modo, las respuestas a los cuestionarios no contradicen los diarios, sino que refuerzan y amplían sus hallazgos, aportando profundidad a la reflexión inicial. Esto validaría, en cualquier caso, la importancia de los valores y competencias recogidos como componentes esenciales de la enseñanza de la Historia del Arte en la formación cívica. De hecho, parece incuestionable que los alumnos que han respondido recientemente a las preguntas del cuestionario otorgan relevancia a la transmisión de un conjunto de valores a los discentes, a la vez que ellos mismos, como futuros docentes, deben dotarse de ciertas competencias y habilidades que, asimismo, deberán transmitir a sus futuros alumnos.

Cerramos este apartado con la reflexión de un alumno (o alumna) que sintetiza en gran medida mucho de lo esperado en esta tesis: *“si lo que queremos es una ciudadanía crítica y proactiva, la historia del arte debe presentarse como un conocimiento susceptible de crítica y emplearse como instrumento para activar a nuestro alumnado y formarlo críticamente. Un planteamiento tradicional estaría destinado a formar otro tipo de ciudadanía, quizás a “alfabetizar culturalmente”, a apegarla a un determinado espacio cultural y político. Un planteamiento como el que hemos experimentado va claramente en otra dirección, busca otro modelo de ciudadanía”*.

CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral pretende ser una modesta contribución para el área de la Didáctica de la Historia del Arte, la menos desarrollada en España en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, añadiendo literatura referida a las representaciones sociales de la Historia del Arte y del arte y al modo de abordarlas didácticamente, desde el marco metodológico de la investigación-acción. En primer lugar, nos hemos centrado en las representaciones de estudiantes universitarios de diversos grados y dobles grados de Magisterio en Educación Primaria, analizando su alineamiento con los sesgos presentes en el discurso tradicional de la Historia del Arte y con los tópicos sobre el arte promovidos a través de las industrias culturales que hacen del mismo un producto más digerible y comercializable. También nos hemos acercado a sus expectativas sobre la materia de Historia del Arte y a su valoración para su propia formación y la de su futuro alumnado, así como a sus consideraciones sobre su potencial para la educación cívica. En segundo lugar, esta tesis hace una pequeña contribución a la didáctica. Para ello proponemos un modelo curricular y metodológico para la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte que parte de esas representaciones y que hemos puesto en práctica y experimentado. Durante el desarrollo de nuestro estudio hemos podido observar cómo razonan los estudiantes sobre sus propias representaciones y cómo estas van madurando a medida que van tomando conciencia de su carácter parcial o sesgado propiciando la complejización y ampliación de sus redes conceptuales tanto en relación con la Historia del Arte como del propio concepto de arte. El informe de la investigación-acción presenta el proceso de generación de nuestra propuesta y detalla los contenidos, actividades y principios metodológicos que dan forma a la propuesta y en estas conclusiones damos cuenta de los principios didácticos que amparan el proyecto en su conjunto.

Nuestro estudio se presenta organizado en tres fases. La primera, de carácter transversal, resulta en un diagnóstico general elaborado mediante el análisis de las expectativas y representaciones de nuestros estudiantes sobre los temas arriba mencionados. La segunda, de carácter longitudinal, describe el proceso de cambio de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte y las implicaciones de dicho cambio en los estudiantes y la docente. Por último, la tercera fase, de carácter finalista, evalúa si se habían producido transformaciones reseñables en nuestros estudiantes después de haber cursado la asignatura. Es decir, si sus representaciones iniciales se habían ampliado, enriquecido o, por el contrario, reducido y si los estudiantes han llegado a establecer relaciones entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación para la ciudadanía y, en su caso, con qué modelo de ciudadanía.

En esta parte reflexionaremos sobre la contribución de nuestra investigación a la comprensión del tema. Para ello repasaremos nuestras preguntas de investigación, abordando algunas implicaciones prácticas derivadas del propio proceso de trabajo y de sus resultados y valorando los resultados obtenidos, no sin antes aclarar que nuestras conclusiones se limitan a los estudiantes que han cursado la asignatura bajo mi docencia y a los aspectos histórico-artísticos trabajados. Somos conscientes del alcance limitado de esta investigación y de los numerosos asuntos que han quedado fuera de este trabajo y que requerirán futuras investigaciones. Finalmente, planteamos algunos problemas surgidos durante la investigación y posibles líneas de trabajo futuras que podrían contribuir al avance de la Didáctica de la Historia del Arte.

XIV.1. Preguntas de investigación

Esta tesis propone cambios que afectan a la concepción de la disciplina de referencia (La Historia del Arte), al currículo de una asignatura (Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte) y, finalmente, a las representaciones de los estudiantes. Esto podría interpretarse como una enmienda a la totalidad, pero nuestro planteamiento no pretende ni deslegitimar ni renunciar a la presencia de la Historia del Arte en la formación del profesorado. Por el contrario, el objetivo es reutilizar la experiencia histórica y los conocimientos acumulados para transformarla en un instrumento útil para analizar, comprender y desenvolverse en el mundo actual. Nuestro trabajo parte de la convicción de que las palabras, los conceptos y los discursos que construimos explican y configuran al mismo tiempo la realidad. Por ello no podemos aceptar que un discurso decimonónico y su reproducción o los cientos de discursos promovidos por intereses neoliberales puedan contribuir a realizar una aproximación crítica y situada a la complejidad del mundo actual. Desde este punto de vista, los contenidos que configuran nuestra asignatura, deudores del discurso tradicional de la Historia del Arte, tendrían un alcance muy limitado. La funcionalidad de la asignatura pasaría de este modo por adaptarla a las demandas de las sociedades actuales y a la formación de una ciudadanía preparada para afrontarlas. Esto implica, a su vez, poner en cuestión el relato de la Historia del Arte tradicional a través de la construcción de contrarrelatos que integren perspectivas críticas. Requiere así mismo, un acercamiento a la materia que, frente al relato cronológico, propicie la comprensión del tiempo histórico en su complejidad, que se centre en el tratamiento histórico de problemas y temáticas antes que en el recorrido lineal a través de estilos y formas, que incluya las producciones artísticas no solo de las élites sino de los distintos grupos que conforman el arco social, preocupada por los significados y por los usos sociales de las producciones en cada momento de la historia.

Con esta reorientación, hemos concluido que la Historia del Arte contribuye de diferentes maneras a la formación inicial del profesorado. Queremos destacar, entre otras, las dimensiones histórica, procedimental, comunicativa, interpretativa, estética y cívica, subrayando que la enseñanza de la Historia del Arte no se concibe aquí como un estudio encerrado en sí mismo, sino como parte de un proceso de formación integral que ha de servir a la formación del futuro maestro y de sus alumnos y cuyas enseñanzas pueden ser aplicadas a otros campos.

Dimensión histórica. El arte y la creación artística tienen, como toda actividad humana, una dimensión espaciotemporal. Su estudio nos sitúa, por tanto, en las coordenadas de la Historia con la que comparte las ventajas que aporta el conocimiento del pasado y que tienen que ver con la adquisición de destrezas e instrumentos, así como de valores y conocimientos conceptuales, imprescindibles para la comprensión del presente. Entre ellas destacamos el pensamiento crítico y el compromiso político y social, cuyas dimensiones abarcan una cantidad relevante de habilidades teóricas, prácticas y actitudinales. Además, gracias a la materialidad de las obras, la Historia del Arte facilita el procesamiento de formas de pensamiento altamente complejos y abstractos como el pensamiento histórico.

Dimensión procedimental. Ramírez (1987) señala el absurdo de plantear una didáctica que prescinda de los métodos propios de la disciplina y recuerda que el estudio histórico-artístico permite ensayar y desarrollar diversas habilidades y destrezas: desde la observación y el análisis formal, hasta la capacidad para ordenar y establecer criterios de clasificación; desde la búsqueda y selección de fuentes hasta la reflexión, el cuestionamiento crítico y la generación de discursos. No podemos obviar tampoco que su larga experiencia en el estudio de la imagen aporta métodos valiosos para analizar e interpretar fuentes no textuales, así como estrategias para desenvolverse en un mundo cada vez más saturado de imágenes. En este tránsito hacia la “Galaxia Icónica” descrita por Socías (1996), la alfabetización visual se convierte en una necesidad de primer orden y el material visual que proporcionan las creaciones plásticas se presenta como una oportunidad para ejercitarse en el análisis e interpretación de la imagen. Adicionalmente, la naturaleza interdisciplinar de la Historia del Arte abre un campo de posibilidades importante al dar cabida a diversos instrumentos y formas de abordar el conocimiento y a la adopción de perspectivas, lo que permite cuestionar y deconstruir representaciones y, en última instancia favorece el necesario desarrollo de la plasticidad mental para resolver problemas.

Dimensión comunicativa y performativa. La Historia del Arte es en sí misma un campo de debate vivo por el que han transitado algunos de los problemas, preocupaciones y discusiones filosóficas más relevantes de la contemporaneidad. Desde el giro lingüístico, hasta la crítica

feminista, pasando por el estallido de la cultura visual o el debate decolonial, han trasladado sus preocupaciones y propuestas o las han ilustrado desde la perspectiva histórico-artística. En ese sentido, la Historia del Arte con su capacidad para generar discursos, es una forma de intervenir en la realidad. De su orientación dependerá que se convierta en un instrumento de dominio o en un acto subversivo.

Dimensión interpretativa. El arte se define por su naturaleza comunicativa. Este sistema de comunicación adquiere una dimensión diferente si lo estudiamos como sistema de comunicación social, como código mediado por el contexto y como producto y reflejo de una forma de interpretar la realidad circundante que permite materializar las representaciones de nuestros intereses, problemas o valores y, a la vez, sentirnos reflejados en ellas. La obra de arte tiene, además, una vida social vinculada al ser humano, de modo que su estudio nos permite conocer sucesivos pasados y presentes y, como diría Koselleck, futuros pasados y pasados presentes. Además, tal y como señalaba Burke (2016) las imágenes en forma de “pinturas, estatuas, estampas, etc., permiten a la posteridad compartir las experiencias y los conocimientos no verbales de las culturas del pasado” (p. 12) y alimentar así el “impacto de la imagen en la imaginación histórica” (Haskell, 1994), lo que incide en la necesaria alfabetización visual que requiere habitar el presente. No olvidamos tampoco que todas las culturas o grupos humanos se expresan a través de creaciones plásticas o performativas y lo hacen de forma diversa a lo largo del tiempo. La presencia del objeto o la vivencia de este tipo de experiencias, vehiculan de forma más tangible el esfuerzo que exige acercarse y comprender al otro, al que es diferente.

Dimensión estética. La Didáctica de las Ciencias Sociales suele desentenderse de la educación estética, que se delega así en la educación plástica. Sin embargo, la filosofía y la historia del arte ofrecen numerosos ejemplos de que la estética puede cultivar formas diversas de sensibilidad y de actitudes: pensemos en los clásicos debates sobre los vínculos entre estética, ética, verdad, etc. Además, al hablar de estética, no nos referimos solo a la belleza, que sin duda proporciona bienestar a quienes la experimentan, sino a un conjunto de cualidades que asociamos a estados intelectuales y anímicos.

Dimensión cívica. La dimensión cívica de la Historia del Arte queda fuera de toda duda si consideramos que nació con la finalidad de afianzar un determinado modelo de ciudadanía a través de la educación. Aquel modelo decimonónico y las cuestiones aquí comentadas ponen de relieve la doble dimensión de la educación como proceso de individualización y de integración, “de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social” (Read, 1982, p. 31). Pero nosotros aspiramos a la formación de ciudadanías críticas, activas, plurales y situadas. Por eso

proponemos una Historia Cultural del Arte cuyo potencial contribuye en mayor medida a formar este modelo de ciudadanía. En primer lugar, cuenta con un vasto repertorio de recursos (creaciones artísticas) que ofrecen diversos modelos de compromiso, crítica y disidencia, así como cuestionables, que pueden servir como detonantes de reflexiones sociales y éticas. En segundo lugar, muestra la heterogeneidad frente a la homogeneidad, evidenciando la pluralidad de agentes, interpretaciones y debates. En tercer lugar, aporta herramientas para aprender haciendo y metodologías que estimulan la problematización, la pregunta, la duda, el debate. Otro argumento tiene que ver con el apego ya que el arte (y su estudio) actúan como promotores de afectos que incentivan el cuidado de espacios y objetos compartidos y generan oportunidades para el encuentro. La Historia del Arte funciona de este modo como herramienta para abordar problemas, buscar soluciones colectivas y fomentar la cohesión social (Rodríguez, 2009). Finalmente, quizás el argumento más elemental para justificar la necesidad de mantener la Historia del Arte en las aulas (de grado y de primaria) parte de un punto de vista humanístico y de la necesidad de formar conciencias disidentes frente a la ideología tecnologista que se ha impuesto desde hace décadas (Socías, 1996). Sin embargo, todo lo dicho se desvanece si obviamos que el estudio del pasado es un conocimiento situado que requiere, por tanto, tener en cuenta el contexto en el que educamos. En este sentido, la Historia del Arte tradicional no solo se revela insuficiente para formar ciudadanos concienciados frente a las diferentes formas de dominación y exclusión y con su pertenencia a un mundo global interconectado, sino que impulsa un modelo de ciudadanía que dista mucho de responder a las necesidades presentes y francamente contrario a los valores de igualdad e inclusión. Por eso es imprescindible cuestionar y deconstruir el discurso canónico disciplinar. Por eso necesitamos, también, reflexionar críticamente sobre los discursos y artefactos culturales que consumimos. Aunque somos conscientes de que el margen para promover cambios sociales desde la educación es limitado, dado que participa del contexto que genera desigualdades y las reproduce, entendemos que no hay razón para renunciar a intentar desestabilizar los mecanismos de poder desde todos los frentes posibles. En este caso, nuestras herramientas son la enseñanza y la Historia del Arte que, desde una perspectiva crítica, pueden abrir un espacio para la disidencia y la transformación.

En este punto se abre la tercera pregunta de nuestra investigación a propósito de qué es lo que hay que transformar, cómo hacerlo y si es posible hacerlo. Nos referimos a las representaciones sociales de nuestro alumnado sobre la Historia del Arte y el arte, que tienen su origen en una compleja red de interacciones sociales que incluyen la vida cotidiana, los medios de comunicación, la experiencia escolar y las vivencias personales en los tiempos compartidos con familiares y allegados o, incluso en soledad, nacidas de la propia iniciativa o inducidas por el

contexto social. En esta tesis no podemos hacernos cargo de todo ello y hemos centrado la mayor parte de nuestro estudio en el elemento que sabemos que comparten los estudiantes que llegan a nuestro grado: los currículos y usos escolares que enmarcan la enseñanza del pasado en Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

Aunque sabemos que incluso ese contexto puede variar sustancialmente condicionando de formas diferentes las experiencias de cada alumno, una visión de conjunto nos ha permitido constatar en nuestro diagnóstico que el modelo de Historia del Arte transmitido a través del currículo, los materiales escolares y las metodologías experimentadas por los estudiantes, condiciona y conduce su representación de la disciplina hacia configuraciones muy similares. Dicha representación permanece mayoritariamente anclada al discurso tradicional e ignora las nuevas perspectivas que se vienen desarrollando desde hace décadas. Además, se perpetúa a través de un modelo didáctico expositivo, centrado en la memorización de datos poco contextualizados. Es verdad que un examen detenido de los mapas de imágenes (vid [El canon artístico y sus sesgos](#)) nos permitió identificar la impronta de la publicidad y el mercado evidenciada, por ejemplo, en la reducción de referentes artísticos a iconos profusamente explotados por el mercado. Así mismo, hemos encontrado referencias que indican que algunos alumnos llegan al curso con una concepción del arte más elaborada y amplia. Pero todo ello remite más que a su representación de la Historia del Arte, a su representación del arte, cuyo origen y estructura nos ha resultado más difíciles de reconstruir e interpretar. Hemos reconocido en esta representación elementos procedentes del discurso canónico como la belleza, la centralidad del artista o el predominio de la pintura, la escultura y la arquitectura. Pero otros aspectos, como la expresión de sentimientos y emociones, fuertemente anclada en el imaginario de nuestros alumnos antes y después de haber cursado la asignatura, son, a nuestro juicio, más deudoras de sus experiencias vitales, de sus hábitos y formas de relacionarse con la música, las imágenes y hasta con los espacios. De todo ello resulta una mezcla entre el discurso canónico y una serie de ideas, más o menos mistificadoras, procedentes de diversas fuentes y artefactos culturales con distintos niveles de rigor que aparece bastante bien reflejada en los mapas de términos (vid [Resultados](#)) y que ratifican las representaciones de los alumnos, pero no las del mundo académico. Esta exposición de los estudiantes a contenidos artísticos y la variedad de fuentes a las que tienen acceso no conducen necesariamente a reflexiones diversas y críticas, sino que suelen dar forma a representaciones bastante homogéneas sobre los procesos creativos, el artista, la obra de arte, su funcionalidad y valor, etc.

La cuestión que más nos ha ocupado en esta tesis ha sido el cómo promover cambios en nuestros estudiantes, entendidos como un enriquecimiento de sus representaciones. Nuestra propuesta

se ha ido construyendo despacio y, aún hoy, después de varios años implementándola, nos siguen surgiendo dificultades y dudas, lo que pone de manifiesto que se trata de un proyecto vivo que sigue en construcción. Después de varios ensayos (casi todos de carácter metodológico), optamos por un cambio de cierto calado que afectaba a los contenidos, la parte más visible del currículo, pero quizás menos mollar. El cambio puede parecer superficial, pero es cierto que para los estudiantes es la parte más palpable y que condiciona profundamente el desarrollo cotidiano de las clases: no es lo mismo preparar, enseñar y recibir una clase sobre el arte románico, su contexto general, sus características formales y una selección de obras representativas, que vernos abocados a preguntarnos e investigar sobre la relación entre belleza y arte para luego compartir los hallazgos con otros. Como vemos, este cambio de los contenidos llegó acompañado por una propuesta metodológica que ha ido madurando lentamente gracias a la experiencia, el estudio y el intercambio de conocimientos y experiencias con otros docentes.

Este cambio venía guiado por una idea muy clara: traducir los postulados de la Historia Cultural del Arte en una propuesta didáctica. Esta orientación hacia una Historia Cultural del Arte se presenta como una alternativa más inclusiva y actualizada para repensar la disciplina y su enseñanza. Cabe aclarar que nuestro marco teórico está destinado, no a realizar una traslación directa a la didáctica, sino a hacer una apropiación selectiva que sirviese a nuestra propia reflexión. Ahora estamos en condiciones de formular los principios didácticos que, vista en perspectiva, concentran la esencia de nuestra propuesta.

- La didáctica como intercambio y complementariedad de saberes
- La investigación del docente como fundamento didáctico
- Las representaciones sociales como punto de partida
- El concepto como guía
- Problematicar el objeto de estudio
- Aprendizaje activo, vivencial y afectivo
- Construcción compartida del conocimiento
- Las fuentes como recurso didáctico

La didáctica como intercambio y complementariedad de saberes. En coherencia con la naturaleza multidisciplinar de la Historia del Arte, y especialmente, de la Historia Cultural del Arte, no hay motivo para que la Didáctica de la Historia del Arte no mantenga esa disposición de apertura hacia los conocimientos que pueden reportar por otras disciplinas. Diseñar un modelo didáctico actualizado sería inviable sin atender a las perspectivas ofrecidas por la antropología, los diversos giros que se han venido produciendo desde Wittgenstein, la Historia Cultural, el feminismo y los diferentes debates sobre el discurso artístico suscitados en las últimas décadas.

Como hemos visto, todas ellas han enriquecido la interpretación y comprensión del arte cuestionando las narrativas tradicionales, planteando nuevas preguntas, proponiendo nuevos enfoques y relatos y aportando nuevos instrumentos de estudio, análisis e interpretación.

La investigación del docente como fundamento didáctico. La investigación docente genera conocimiento situado, modelado por contextos culturales y sociales específicos, y se convierte en una forma de resistencia frente a enfoques estandarizados o estancados que ignoran la diversidad y el presente. Aquí nos interesa la figura del profesorado como agente crítico que analiza, reflexiona sobre su contexto educativo y su propio quehacer. En ese sentido hemos podido comprobar que la investigación y el estudio fomentan el desarrollo profesional, abriendo alternativas que no solo nos ayudan a resolver problemas prácticos, sino a reconfigurar nuestra identidad profesional y a encontrar espacios en los que movernos con mayor comodidad y desde los que ofrecer mejor nuestros conocimientos. Nos permiten también, explorar las tensiones entre teoría y práctica, entre lo prescrito y lo vivido en el acto de enseñar. No vemos, en realidad, otra vía para poner en funcionamiento prácticas didácticas innovadoras y contextualizadas que no sea la investigación.

Las representaciones sociales como punto de partida. El concepto de aprendizaje significativo enunciado por Ausubel (2002) tiene como base el conocimiento previo del estudiante, que considera el factor más determinante para la adquisición de nuevos conocimientos. Hace tiempo que se ha constatado que reconocer las propias representaciones de partida y enfrentarse a ellas constituye una buena estrategia para el aprendizaje. Pero no basta con contradecirlas a través de conocimientos declarativos o evidencias externas: requiere que sean los propios estudiantes quienes las examinen y hagan de ellas el eje de su proceso formativo. Requiere, así mismo, que dotemos a los alumnos de instrumentos y tiempos para examinarlas críticamente, así como de alternativas que les permitan establecer comparaciones y, en su caso, adoptar cambios. Estos procesos orientados al cuestionamiento y a la promoción de la apertura a nuevas ideas, no solo contribuyen a enriquecer, la visión del arte como sería nuestro caso. También permiten desarrollar habilidades necesarias para la formación de ese modelo de ciudadanía crítica, activa y situada al que nos venimos refiriendo.

El concepto como guía. Una práctica habitual que hemos observado en el estudio de los conceptos consiste en dejarse guiar por la existencia del término y remontarse al pasado más remoto, practicando una suerte de estudio temático que oculta los problemas que finalmente definen al concepto. Hemos comprobado, también, la tendencia a confundir la existencia o presencia de un término (significante) con la significación o conceptualización de este que, en

sentido riguroso, creemos que debe interpretarse en relación con el contexto preciso en el que actúa. Sin entrar en el debate sobre lo que tienen de antitéticos los objetivos y presupuestos teóricos de historiadores como Koselleck y Skinner, ambos aportan estrategias para trabajar con los conceptos que pueden ser conciliables: la vía de la contextualización de Koselleck y la del diálogo entre discusión filosófica y evidencia histórica de Skinner. En este sentido, consideramos la pertinencia de trabajar con los alumnos en dos direcciones. Delimitando, por un lado, un marco temporal para situar nuestros conceptos y comprenderlos al margen de un sistema de interpretación meramente temático, evitando así retrotraer el estudio a problemas que no existían. Intentando al mismo tiempo, identificar los problemas y debates que subyacen en torno a significados y resignificaciones de los conceptos en relación con los usos que se hacen de ellos en cada momento.

Problematizar el objeto de estudio. Esto implica desarrollar contenidos a partir de las representaciones del alumnado, formuladas como problemas diseñados para provocar un conflicto cognitivo que, a su vez, facilite al estudiante desmontar interpretaciones y asociaciones simples para aproximarse a nociones más complejas, disponiéndole favorablemente para la búsqueda de nuevas construcciones conceptuales. Para ello, el docente debe realizar previamente un examen crítico de los contenidos que va a impartir. En nuestro caso hemos encontrado en la Historia Cultural del Arte una vía para la reformulación de nuestros contenidos, con la ventaja de que sus propios enfoques son, en buena medida, conflictos cognitivos que confrontan las concepciones tradicionales sobre el arte y su historia en ámbitos académicos y sociales. De este modo, contábamos con un modelo e instrumentos didácticos para cuestionar primero y trabajar problemas a continuación, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre los propósitos y problemas de la disciplina, la construcción del canon y sus limitaciones, así como otros conceptos complejos como el de arte.

Aprendizaje activo, vivencial y afectivo. En *Mi credo pedagógico*, Dewey (1977 [1897]) plantea que el aprendizaje genuino surge de la experiencia directa, en la que el estudiante no es un receptor pasivo de conocimiento, sino un participante activo en su construcción. Este enfoque promueve la interacción del estudiante con su entorno, resolviendo problemas reales y aplicando conocimientos de forma práctica y significativa. Desde una perspectiva vivencial, el aprendizaje se enriquece al conectar teoría y práctica, favoreciendo la comprensión y el desarrollo de habilidades útiles para la vida y su aplicabilidad. El componente afectivo es igualmente relevante, ya que las emociones positivas, como el interés y la motivación, potencian la retención del conocimiento. Como principio didáctico, el aprendizaje activo fomenta la

autonomía del estudiante, la creatividad y el pensamiento crítico, habilidades necesarias en una educación orientada a formar ciudadanos reflexivos y comprometidos.

Construcción compartida del conocimiento. La idea de que el aprendizaje se enriquece mediante la interacción y colaboración con otros se fundamenta en la teoría del aprendizaje social de Vygotsky, que sostiene que el conocimiento se forma y se transforma a través de la interacción social, permitiendo compartir información y desarrollar habilidades de comunicación, argumentación y resolución conjunta de problemas. El aprendizaje cooperativo, como extensión del aprendizaje social, se despliega en actividades donde los estudiantes trabajan juntos en equipos para alcanzar metas comunes. Este modelo promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales y favorece la construcción de conocimiento en un entorno de apoyo mutuo. Al trabajar en equipo, los estudiantes deben explicar sus ideas, escuchar las de los demás y negociar soluciones. El éxito de este planteamiento queda condicionado por el compromiso individual y colectivo ya que cada estudiante es responsable no solo de su propio aprendizaje, sino también del éxito del grupo. Esto genera una comunidad de aprendizaje activa, en la que los estudiantes se sienten motivados a participar y aportar, sabiendo que su contribución es valiosa para el grupo. Este principio no solo fomenta la colaboración, sino también la toma de conciencia sobre la importancia de los procesos de aprendizaje y la construcción compartida del conocimiento en la formación de una sociedad democrática y participativa.

Las fuentes como recurso didáctico. El uso de las fuentes históricas como recurso didáctico permiten a los estudiantes interactuar directamente con el pasado. Según la pedagogía constructivista, el conocimiento no es solo recibido, sino que se construye activamente. E.H. Carr, en su obra *¿Qué es la Historia?* (1988 [1961]), sostiene que la historia no es una simple recopilación de hechos, sino una interpretación de esos hechos. Al trabajar con fuentes, los estudiantes no solo aprenden sobre el pasado, sino que también desarrollan habilidades interpretativas al cuestionar y analizar esos hechos desde diferentes perspectivas. Este proceso les permite identificar la subjetividad y la intencionalidad en las narrativas históricas y formular preguntas que exploren los porqués y las causas que hay detrás de las diversas situaciones y acontecimientos.

Así pues, en este proceso, la pregunta cobra una relevancia especial: al analizar las fuentes, los estudiantes deben preguntarse sobre las intenciones detrás de los documentos, los contextos en que se produjeron y las implicaciones de los hechos descritos. Este ejercicio fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo del pensamiento histórico, concepto que enfatiza la necesidad de que los estudiantes comprendan los eventos históricos en su contexto específico,

identificando las redes causales y las diferentes perspectivas implicadas. Seixas (2017) resalta que, al trabajar con fuentes, los estudiantes tienen que comprender el contexto y la perspectiva desde la cual se originó un documento, lo cual fomenta una comprensión más profunda y matizada de los hechos. Las fuentes históricas estimulan la imaginación histórica, ya que permiten a los estudiantes reconstruir y visualizar el pasado. Así, trabajar con fuentes históricas no solo desarrolla habilidades analíticas, sino que también fomenta una comprensión más profunda del pasado porque permite a los estudiantes reconstruir el pasado de manera creativa y reflexiva, activando la capacidad de los estudiantes para pensar sobre los hechos y sus múltiples interpretaciones. De esta manera, el uso de las fuentes históricas como recurso didáctico fomenta la interpretación crítica, la formulación de preguntas históricas significativas y el desarrollo del pensamiento histórico y la imaginación, habilidades clave para una comprensión profunda del pasado. Por otro lado, una didáctica orientada a convertir a los estudiantes en generadores de su propio conocimiento enfatiza la importancia del cómo se construye cada saber académico. Difícilmente puede aprenderse cómo se construye la Historia sin utilizar las fuentes históricas que le sirven de basamento.

Todos estos principios, coherentes entre sí, tienen a las representaciones sociales de los estudiantes en su centro y se encaminan hacia su transformación o enriquecimiento. No obstante, sabemos que las representaciones se caracterizan por su persistencia, pero tratándose de un conocimiento social y contextual, en el aula pueden darse las condiciones para esa transformación (Jodelet, 2011). Aun así, se trata de procesos de cambio lentos tal y como hemos podido comprobar en relación con la lenta y gradual transformación que hemos experimentado en nuestra propia concepción de la Historia del Arte, del arte y de la materia. En ese sentido, la duración del curso (un cuatrimestre) deja muy poco margen tiempo para trabajar a fondo en esta ampliación de las representaciones. En nuestro caso, hemos sido muy constantes en la aplicación de los principios expuestos y hemos apreciado un cambio en las representaciones de los estudiantes, pero, si bien en el caso de la representación de la Historia del Arte consideramos que el cambio ha sido bastante elocuente, no ocurre lo mismo con el de la representación del arte, cuya transformación nos ha resultado más difícil de interpretar.

La literatura (Abrieu, Moliner, Lo Monaco, Rateau) se refiere a los cambios en la periferia como un posible indicio de enriquecimiento de la representación. Esto es lo hemos podido apreciar en los resultados obtenidos en el cuestionario final con la incorporación o refuerzo de términos referidos a las ideas, la innovación, la crítica, la cultura, los fenómenos sociales, todo ello, en interacción, por supuesto, con la belleza, la libertad, la originalidad, etc. Sin embargo, al mismo tiempo, el núcleo de la representación se ha reducido drásticamente, destacando la idea de que

el arte es expresión de sentimientos y emociones. Es decir, se ha producido una expansión y diversificación de las ideas dentro de la representación, pero el núcleo, formado por las creencias más fundamentales, las más consensuadas y establecidas dentro de un grupo, se ha reducido. Sabemos que, si se desea generar un cambio hacia un enriquecimiento o ensanchamiento de una representación social, se esperaría que: 1. El núcleo no se cargue de ideas muy contundentes (porque esto indicaría una radicalización o una cristalización de la representación social). 2. La periferia se haga más variada, incorporando nuevas ideas, perspectivas y elementos que amplíen y diversifiquen la representación sin transformar de manera drástica su núcleo esencial. En este caso, interpretamos la pérdida de ideas del núcleo (más rígidas por definición), como un signo de su flexibilización. Las ideas que permanecen son aquellas que expresan las mayores certezas, la normalidad (Rateau, 1994) que, para nuestros estudiantes está directamente relacionada con su propia forma de vivir o de relacionarse con la creación artística, donde efectivamente, la necesidad de expresarse y lo emocional tienen una gran relevancia. De este modo, podríamos decir que el ensanchamiento o enriquecimiento de nuestra representación social del arte se constata por una periferia más diversa y flexible y un núcleo que ha perdido ideas en favor de esta expansión.

El caso de la Historia del Arte es diferente puesto que todos nuestros alumnos han vivido cada día del curso una experiencia que diferiría bastante de una representación que, en este caso, procede fundamentalmente del ámbito escolar y que para cualquier estudiante resulta fácilmente equiparable y, por tanto, comparable con la experiencia en la universidad. Es decir, después de haber cursado una asignatura en el grado cuyo nombre incluye el término “Historia del Arte”, el lugar al que miran es la escuela y desde ella fijan sus expectativas sobre la asignatura que diariamente se han visto trastocadas porque la han vivido de forma muy distinta a sus experiencias previas o a lo que esperaban cursar. En cambio, la representación social del arte se ha construido sobre un conjunto de experiencias mucho más diverso y complejo, menos ceñido al ámbito escolar. No solo eso: desde el primer día de clase ampliamos el abanico de posibilidades al dar cabida, por ejemplo, a una diversidad mayor de creaciones superando el marco de la pintura, la escultura y la arquitectura.

La aplicación de los principios didácticos enumerados configura una metodología de enseñanza activa, *a priori* más estimulante, pero también más exigente por la carga de trabajo que implica. Hemos comprobado que ambas cosas se cumplen: los estudiantes han acogido muy bien la propuesta y, de hecho, han trabajado mucho, pero también hemos acusado (estudiantes y docente) el esfuerzo acumulado. A decir de la mayor parte de los alumnos en sus Diarios de Aprendizaje, en la encuesta final y en Docentia, ese esfuerzo se ha visto compensado por unas

actividades que han considerado estimulantes y útiles para su formación y por la ausencia de un examen final cuya realización hubiese comprometido la coherencia del planteamiento metodológico. Además, el esfuerzo se habría atenuado por la organización de una rutina y un calendario que facilitaban la dosificación del trabajo y que este fuese llevado al día. Por último, otro aspecto que ha contribuido a la acogida de esta propuesta es que les ha proporcionado la oportunidad de experimentar las teorías sobre la construcción del aprendizaje que han adquirido en sus años de estudio, pero que, según afirman, luego no se suelen poner en práctica.

Aunque los resultados individuales han sido diversos, (como es habitual en cualquier curso), hemos observado una importante implicación en la realización de las actividades y una actitud, en general, proactiva que ha incidido muy positivamente en el avance de la asignatura. Lógicamente, estas apreciaciones tienen un carácter general ya que la acogida e implicación de los estudiantes no siempre ha sido exactamente la misma. Como no lo han sido las dinámicas de grupo ni nuestra propia disposición, sujeta también a las contingencias que condicionan nuestras rutinas. Un ejemplo claro fue el fracaso que tuvimos que asumir cuando adaptamos la propuesta metodológica a otra asignatura con resultados mucho menos positivos, cuyas razones merecerían un análisis que extralimita el marco de esta tesis. Pero, incluso, en estos casos, las actividades propuestas han sido valoradas positivamente por su flexibilidad y por plantear retos asumibles que, al mismo tiempo demandan soluciones creativas. En ese sentido, creemos haber logrado que los estudiantes se sientan interpelados. Bien es cierto que la variedad de dinámicas, formatos y la graduación de los niveles de dificultad de las tareas a realizar han contribuido a ello. Los alumnos han manifestado en este sentido que, superada la incertidumbre inicial, se han sentido capaces de abordar el objeto de estudio y su problemática que se proponía en cada caso, haciéndoles sentirse partícipes de su propio aprendizaje.

Dicho esto, la realidad es que no podemos ratificar que nuestros alumnos evalúen positivamente nuestra propuesta para su vida ciudadana o profesional. Sólo conocemos sus apreciaciones cuando se someten voluntariamente (a través de una encuesta) o involuntariamente (a través del Diario de Aprendizaje) a un ejercicio de evaluación que, saben, será examinado por su propia profesora. Algo más evidente aun en el caso de los Diarios de Aprendizaje, cuya realización conlleva una calificación. Tampoco perdemos de vista que nuestra perspectiva para evaluar y constatar progresos es muy limitada puesto que no podemos realizar un seguimiento en el tiempo de cada alumno, sino que cada curso representa, para nosotros, una vuelta al comienzo, donde encontramos las mismas representaciones y las mismas dificultades para solventar tareas básicas de lectoescritura, observación o argumentación y, por extensión, para pensar críticamente.

Por tanto, la pregunta de ¿cómo evaluar una propuesta curricular y didáctica? Queda sin respuesta y tenemos que asumir la parcialidad y provisionalidad de nuestras apreciaciones. Ciertamente es que el esfuerzo de seguimiento, análisis y reflexión que ha acompañado nuestros años de docencia ha sido útil y que, de hecho, nos ha conducido hacia un proyecto de enseñanza más actualizado de la materia y más satisfactorio, al menos para la docente, que ha encontrado en todo este proceso una vía de aproximación al arte desde una perspectiva diferente a la del estudio o la contemplación, lectura o escucha: la perspectiva de la enseñanza. Nuestra propuesta de actualización no es, obviamente, la única posible ni necesariamente la mejor, pero tampoco conocemos en nuestro entorno próximo otras alternativas tan comprometidas con un cambio que no hayan pasado por tribulaciones similares a las que se presentan esta tesis y, sobre todo, que no hayan puesto en el centro de sus preocupaciones al alumnado, lo que se enseña y para qué se enseña.

Independientemente de las valoraciones de los estudiantes y de nuestras limitaciones para evaluar la propuesta, al menos ha servido para someter a los alumnos a un esfuerzo de análisis y reflexión al que, nos consta por la evolución que hemos apreciado en sus trabajos, no están habituados. Así, a medida que avanza el curso, lo normal es que las intervenciones en el aula sean, además de más numerosas, más elaboradas, o que los trabajos que entregan al final (como las reseñas de las lecturas o el Diario de Aprendizaje) contengan, además de opiniones, argumentos fundamentados. ¿Ha servido esto para transformar sus conceptos y complejizar y profundizar sus reflexiones? No podemos señalar, como hubiésemos querido, resultados de cambio espectaculares, puesto que, en realidad, estos se ajustan a la modesta labor que se puede hacer desde un aula, cuya contribución es, por tanto, limitada dentro del propio contexto académico y, más aún en el contexto en que se desenvuelven los estudiantes fuera de la universidad. Pero sí podemos decir que este proceso ha permitido a los estudiantes tomar conciencia del origen y la naturaleza de sus creencias, opiniones y conocimientos.

XIV.2. Problemas y líneas de trabajo futuras

Somos conscientes de que nuestra propuesta presenta contradicciones y fallas, aspectos que reconocemos como parte de un proceso vivo que sigue en construcción, que deseamos seguir mejorando en el futuro. En este apartado, queremos abordar estas circunstancias con honestidad y plantear líneas de trabajo que guíen nuestras investigaciones y prácticas futuras. Abordamos en primer lugar los problemas y planteamientos a futuro relacionados con las dificultades de carácter conceptual relacionadas con el arte y la Historia del Arte que nos hemos

encontrado en el transcurso de esta tesis. Finalmente, trataremos las dificultades específicas vinculadas a la educación para la ciudadanía.

XIV.2.1. Arte, arte, Historia del Arte e historia del arte y demás conceptos

Desde el momento en que nuestra actividad docente se transformó en una investigación-acción, nos hemos topado con problemas conceptuales que han influido de diversas maneras en el desarrollo de esta tesis. La historia del arte, entendida como la producción y transmisión en un decurso temporal de una serie variada de objetos, acciones, sonidos, etc., es el constructo cultural en torno al que se ha levantado nuestro trabajo y contiene en sí misma dos elementos que lo cimentan y que, al mismo tiempo, complejizan nuestro objeto de investigación.

De un lado el arte/Arte, un término con un largo recorrido cuyo sentido cambia y se resignifica a finales del siglo XVIII para designar una serie de producciones desligadas de la realidad y de los usos funcionales que previamente se les asignaban, integrándose en un discurso *ad hoc*, netamente occidental y excluyente (nacionalista, androcéntrico y eurocéntrico). Si aceptamos, como propone Shiner (2004), que el arte es una invención europea del siglo XVIII, la inclusión de creaciones procedentes de otros tiempos y otros lugares en nuestras clases plantea bastantes contradicciones negando y, a la vez, afirmando, su universalidad. Es cierto que la propia Historia del Arte fue la responsable de integrar todas esas creaciones occidentales anteriores al siglo XVIII en su discurso entendidas como parte del legado histórico de las naciones. Incluso, en momentos tempranos, incluyó entre sus estudios creaciones procedentes de otros lugares, bajo etiquetas como primitivas, exóticas u orientales (observadas e interpretadas desde una mirada cargada de incompreensión). Pero sigue siendo legítimo preguntarse si es arte lo que se hacía con anterioridad al momento de resignificación del concepto, o si son arte las creaciones de quienes desconocen el término, de quienes trabajan fuera del marco en el que fue creado y para el que fue creado el concepto. No es este un debate que hayamos querido eludir, pero no hemos encontrado una respuesta satisfactoria ni para nosotros ni para nuestro alumnado y en ese sentido, la adscripción a un estudio más amplio, a una Historia Cultural del Arte, ha venido a nuestra ayuda para soslayar la problemática, al menos, en el desarrollo de las clases. En relación con la investigación, hemos dejado en el camino algunos de los proyectos de trabajo que teníamos previstos para esta tesis, como el estudio del empleo que hacen los manuales escolares de la obra de arte.

De otro lado, tenemos la Historia del Arte entendida ahora, no en el sentido genérico de producción y transmisión al que aludíamos arriba, sino como disciplina académica y como asignaturas y contenidos impartidos en diferentes etapas educativa, con una inequívoca

perspectiva histórica que en mi proyecto queda muy reducida. Mi propuesta programática no ofrece una historia, sino que se centra en aspectos más teóricos y conceptuales, una aproximación que, en realidad, se alinea más con los fundamentos, término que, de hecho, recoge el nombre de nuestra asignatura. Esto, que podría interpretarse como una lectura forzada del espíritu del proyecto curricular oficial, plantea algo que nuestra experiencia confirma a propósito de la inutilidad de abordar la Historia del Arte, un saber situado, sin antes reflexionar y entender de qué estábamos hablando. Además, cabe aducir que la priorización del enfoque teórico frente al histórico ha servido, en este caso, para ofrecer a los estudiantes los fundamentos que podrían ayudar a conectar mejor con la reflexión didáctica destinada, no tanto a repasar los contenidos que enseñar entendidos estos como obras de arte concretas, como a pensar en el potencial y la finalidad de introducir la obra de arte en la enseñanza desde la óptica histórico-artística. También en este caso, la Historia Cultural del Arte, ha venido a nuestra ayuda, no solo porque amplía nuestro marco de trabajo al permitir la inclusión en las clases de una mayor diversidad de creaciones culturales y perspectivas de estudio, sino también porque, desde un punto de vista epistemológico, es más integradora que la Historia del Arte tradicional. Apuntamos aquí algo sobre lo que volveremos para desarrollarlo en relación con la educación cívica: no es nuestra propuesta sustituir un canon por uno diferente que, sin ninguna duda, seguiría siendo sesgado y parcial.

Con la vista puesta en el futuro, los escollos planteados representan más un estímulo que un cierre. Ya hemos ya hemos señalado, el marco teórico que hemos adoptado nos ha permitido realizar una apropiación selectiva de conceptos y problemas que seguimos estudiando y sobre los que seguimos reflexionando. Es un hecho que no todas nuestras categorías ni preocupaciones han encontrado traducción en nuestra propuesta didáctica, bien porque no hemos hallado aún la forma de integrarlas, bien porque los intentos realizados han resultado poco satisfactorios. Un ejemplo sería las dificultades que estamos teniendo para proponer un sistema integrado de tratamiento de los tiempos históricos y las formas artísticas a partir del *Atlas Mnemosine*, un aspecto que ya formado parte de nuestras preocupaciones antes de modificar la asignatura y que solo hemos conseguido abordar de manera limitada en este último curso. También queremos seguir trabajando en temas que ya parecían más o menos afianzados, pero cuyas implicaciones en nuestro presente reclaman más atención como los problemas relacionados con la libertad de creación, el patrimonio o el consumo y mercado de artefactos culturales.

También hemos comentado que la perspectiva histórica queda bastante desdibujada en nuestro programa, por ello consideramos la necesidad de enriquecer nuestra red de conceptos (el arte

mismo y esos centros de atención que hemos establecido en torno al feminismo y el decolonialismo), añadiendo a la reflexión teórica que ya practicamos, una perspectiva histórica reservando un tiempo específico para tratar la historicidad del concepto de arte entre otros.

XIV.2.2. Ciudadanía y democracia cultural

El tercer elemento central de nuestra tesis es la educación para la ciudadanía, un ámbito que, desde el punto de vista conceptual, plantea también problemas, aunque de distinta índole, no ya para nuestro proyecto, sino en términos más generales. Basta comparar el modelo de ciudadanía que la normativa educativa proyecta en los currículos o decretos reguladores de las enseñanzas universitarias para comprobar que existe una dislocación, cuando no una incoherencia, entre las aspiraciones declaradas (formar una ciudadanía crítica capacitada para hacer frente a los retos presentes) y la idea de ciudadanía que emana de los medios, métodos y contenidos propuestos en los planes de estudio relacionados con la enseñanza del pasado o con su didáctica. En nuestra reflexión sobre la responsabilidad que asumimos en la formación del profesorado, decidimos articular de la manera más coherente posible la demanda de la norma superior y lo que ofrecía el programa de nuestra asignatura. Concluimos que, aunque los objetivos y competencias enunciados en la programación se alineaban bien con esa norma superior, los contenidos requerían una revisión. Una vez más buscamos apoyo para proceder, junto con los propios estudiantes, a la deconstrucción de representaciones que limitan el potencial de la materia para contribuir a formar un modelo de ciudadanía más acorde la idea de ciudadano crítico, plural, proactivo y situado que responde mejor a las necesidades del siglo XXI. Aquí, de nuevo, hemos encontrado una aliada en la Historia Cultural del Arte como modelo de deconstrucción de representaciones y de elaboración de contrarrelatos que cuestionan los discursos dominantes.

Otro problema, más complejo y directamente vinculado a la educación para la ciudadanía, es la reflexión sobre nuestros usos y consumos culturales. Este es un campo de investigación amplio que, si bien no hemos abordado de manera directa en esta tesis, sí hemos tocado como parte ineludible del problema de nuestra investigación y de nuestra práctica docente. No podemos partir de las representaciones de nuestros alumnos ni valorar posibles cambios sin considerar sus prácticas culturales. A principio de cada curso hemos comprobado que existe una disociación entre las prácticas y el mundo cultural de los estudiantes y los requisitos que se presuponen en la academia y, por extensión, en un contexto cultural del que se sienten ajenos, poniendo de este modo en cuestión algo que suele darse por hecho: la democratización cultural. Si bien dicha democratización se enuncia como un objetivo deseable, la realidad muestra que los códigos y

exigencias culturales de la academia no logran integrar las experiencias y prácticas de los estudiantes, perpetuando barreras simbólicas.

Un rápido vistazo a los referentes artísticos y culturales de nuestro alumnado de los últimos años nos permite afirmar sin temor a exagerar que la mayor parte de ellos buscan, encuentran y despliegan a través de las redes sociales una parte importante de su vida cultural. Instagram, por ejemplo, se ha convertido, después de las páginas webs de museos, en el repositorio de imágenes que más ha nutrido los trabajos de nuestros alumnos. Otro ejemplo de cambio en los comportamientos cuando las experiencias directas se convierten en experiencias mediadas por las redes sociales sucede cuando acuden a conciertos que visionan a través de las pantallas de sus móviles mientras los graban, con la intención de conservar y compartir el momento en sus redes. Ambos ejemplos, tomados de los trabajos y relatos de nuestros estudiantes, no solo son frecuentes a decir de ellos mismos, sino que reflejan prácticas comunes y ampliamente compartidas entre sus compañeros. Más allá del cambio en la forma en que los jóvenes experimentan, consumen y comparten la cultura, esto nos invita a reflexionar sobre la pertinencia y posibilidad (o no) de incorporar estas prácticas dentro de un marco educativo que aspira a formar ciudadanos conectados con los debates culturales actuales y al mismo tiempo críticos.

Teniendo en cuenta que uno de los propósitos de esta tesis es promover una ciudadanía crítica y que el mejor modo de hacerlo que hemos encontrado es trabajar a partir de las representaciones de los propios estudiantes, estamos considerando la necesidad de tratarlas en clase también como tema específico, cuya presencia se justificaría por dos razones fundamentales. La primera es que podría preparar mejor a los estudiantes para afrontar de forma más consciente el cambio que propone el curso. La segunda es que se plantearía como un contenido de didáctica, esencial para la enseñanza del pasado. Además, habría otra razón de peso y es que no hay nadie mejor ni más interesado que los propios estudiantes en reflexionar sobre como esas representaciones se imponen dificultando la penetración de los conocimientos más científicos o mejor fundamentados y su necesaria revisión para desarrollar el pensamiento crítico.

También son ellos quienes están en la mejor disposición para valorar un asunto complejo, pero que reviste mucho interés desde la perspectiva de nuestra tesis y que no hemos tenido ocasión de abordar: teniendo en cuenta que la investigación desarrollada en el ámbito académico impone marcos mentales que no se corresponden con su vida habría que reconsiderar si nuestra propuesta didáctica puede contribuir a que los alumnos reconsideren sus prácticas culturales,

no desde el canon, sino para profundizar o hacer más interesantes sus prácticas culturales. Reconsiderar incluso si es necesario y pertinente elevar su vida cultural o si lo único que estamos haciendo es posicionarnos en el campo de las guerras culturales y participando de esa violencia simbólica. Dudamos de todo ello, porque habíamos asumido que belleza y control social estaban íntimamente ligados, pero los estudiantes se han desprendido de ella.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. En L. S. Levstik, C. A. Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 18-23). Routledge.
- Albán, A. (2006). Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores. En A. Albán (Comp.). *Tejiendo textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad* (pp. 59-82). Universidad del Cauca.
- Albarrán, J. (2010). Historia del arte y tiempo presente: otra historiografía desde la contemporaneidad. *El Futuro del Pasado*, 1, 37-52.
- Alguacil, J. (2003). La ciudadanía emergente y sus síntomas. *Boletín CF+S*, 24, 129-135.
<https://polired.upm.es/index.php/boletincfs/article/view/2932>
- Altamira, R. (2014). Epítome de Historia de España (Libro para los Profesores y Maestros). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc2n6z6>
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandoras' box? -Third order concepts in history education for powerful knowledge. *El futuro del pasado*, 12, 245-263.
<https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Anchustegui E. (2011). Dos discursos sobre la identidad y la ciudadanía. A propósito de los dos discursos de investidura para lehendakari del País Vasco. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, (23), 175-192.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RPUB/article/view/45491>
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de cultura económica.
- Ansón, A. (1994). Errores conceptuales y terminológicos frecuentes en la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte en secundaria. En A. Ubieto. (Dir.). *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Arte)*, 8 (pp. 99-133). Educación abierta.
- Appadurai, A. (1991). Las mercancías y la política del valor. En A. Appadurai (Ed.). *La vida social de las cosas: perspectiva cultural de las mercancías* (pp. 17-87). Cambridge University Press.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Aranda, A. M. y López Torres, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 5-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. ASDI

- Artal, R. M. (2011). La sociedad desinformada. En R. M. Artal (Coord.). *Reacciona* (pp. 51-61). Santillana.
- Asenjo, E. (2018). Didáctica de la Historia del Arte en el sistema educativo español. Una aproximación metodológica y organizativa. *Revista de Investigación Magíster*, 2, 1-14.
- Astolfi, J. P. (1993). Placer les élèves en "situation-problème". *Probio-Revue*, 16(4) 311-321.
- Austin, J. L. (2016) *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ávila, R.M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Universidad de Sevilla.
- Ávila, R.M. (2001). El papel de la historia del arte en el currículum. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29, 67-80.
- Ávila, R.M. (2003). La enseñanza del arte en la escuela. *Íber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 37, 30-42.
- Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural Turns: New Orientations in the Study of Culture*. De Gruyter.
- Bain, R. (2005). "They Thought the World Was Flat?": Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En S. Donovan & J. Bransford (Eds.). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 179-215). National Research Council.
- Bal, M. y Bryson, N. (1991). Semiotics and Art History. *The Art Bulletin*, 73(2), 174-208.
- Bal, M. (2004). El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales. *Estudios Visuales*, 2, 11-49.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15.
<https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269/234>
- Batteux, C. (1747). *Les Beaux Arts réduits a un même principe*. Durand. Disponible:
<https://www.bibliotecalectura18.net/d/les-beaux-arts-reduits-a-un-meme-principe>
- Baudrillard, J. (1989). *Crítica de la economía política del signo*. Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Baxandall, M. (1978). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento. Arte y experiencia en el Quattrocento*. Gustavo Gili.
- Bel, J.C. y Colomer J.C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza

- de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Belting, H. (2003). *Art History after Modernism*. University of Chicago Press.
- Benhabib, S. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Gedisa.
- Benjamin, W. (1972). *Iluminaciones II. Baudelaire. Un poeta en el esplendor del capitalismo*. Taurus.
- Benjamin, W. (2021). *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política*. Alianza Editorial.
- Berger, J. (Guion y locución). (1972). *Ways of seeing* [Serie de Televisión]. BBCTV- Films incorporated.
- Berger, J. (2001). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Bernabé, M.M. (2020). La didáctica de la historia del arte en el siglo XVIII: aportaciones de las academias. *Revista História da Educação*, 24. <http://doi.org/10.1590/2236-3459/94355>
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Capitán Swing.
- Black, H. (2024, Mayo 1). *The Louvre Unveils Its Iconic Delacroix After a Stunning Restoration*. Artnet. <https://news.artnet.com/art-world/louvre-delacroix-restoration-2479081>
- Blanco, C. (1984). Variaciones para una didáctica de la Historia del Arte en la Educación General Básica. *Boletín de Arte*, 4(5), 51-75.
- Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J. y Expósito, M. (2001). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Universidad de Salamanca.
- Boehm, G. (2006). *Was ist ein Bild? Bild und Text*.
- Bonet, LL. y Négrier, E. (2019). La participación cultural en la tensión dialéctica entre democratización y democracia cultural. En M. Cuenca-Amigo y J. Cuenca (eds.). *El desarrollo de audiencias en España. Reflexiones desde la teoría y la práctica* (pp. 37-53). Universidad de Deusto.
- Borrás, G. M. (1985). La Historia del Arte, hoy. *Artigrama*, 2, 213-238.
- Borrás, G. M. (2013). Cien años de Historia del Arte en España. *Tiempo y sociedad*, 1, 133-149.
- Bouhaben, M. A. (2018). La investigación artística eurocéntrica y su decolonización estético-epistémica. A. Rodríguez y P. Alsina (coords.). *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 21, 187-196.
- Bourdieu, P. (1971). Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística. A. Silbermann, P. Bourdieu, R. L. Brown, R. Clausse, V. Karbucisky, H. O. Luthe y B. Watson (Aut.). *Sociología del arte*, (pp. 43-80). Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1992). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.

- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de dominación y modos de reproducción. *Colección pedagógica universitaria*, 37-38, 1-21.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de la teoría de la práctica*. Prometeo.
- Brown, P. (2012). *El mundo de la Antigüedad tardía. De Marco Aurelio a Mahoma*. Gredos.
- Bryson, N. (2004). Cultura visual y la escasez de las imágenes. *Estudios visuales*, 2, 51-54.
- Bugnone, A. Capasso, V. y Fernández, C. (2020). Estudios sociales del arte: un campo en construcción. A. Bugnone, V. Capasso, y C. Fernández (Coord.). *Estudios sociales del arte. Una mirada transdisciplinaria* (pp. 9-32). Universidad Nacional de La Plata.
- Burckhardt, J. (1982). *La cultura del Renacimiento en Italia*. Edaf.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, 302, 75-79.
- Burke, P. (1996). *Entrevista con Peter Burke / Entrevistado por Claudia Möller*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, XXVII(99), 145-159.
<https://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15990>
- Burke, P. (2000). *Formas de Historia Cultural*. Alianza.
- Burke, P. (2003). *Un historiador tras los pasos del conocimiento y de la ignorancia. Nueva Sociedad / Entrevistado por Mariano Schuster*. Nueva Sociedad.
<https://nuso.org/articulo/peter-burke-historia-cultural-ignorancia-polimatas-conocimiento-entrevista/>
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.
- Burke, P. (2007). La historia cultural y sus vecinos. *Alteridades*, 17(33), 111-117.
- Burke, P. (2010). Historia cultural como historia polifónica. *Arbor*, 186(743), 479-486.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2010.743n1212>
- Burke, P. (2016). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Cultura libre.
- Burke, P. (2017). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Austral.
- Caballero M. R. (1993) La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro. *Imafornte*, 8-9, 51-60.
- Caballero, M. R. (2000). El primer Manual de Historia del Arte con destino al Bachillerato. Su autor: Hermenegildo Giner de los Ríos. *Imafronte*, 15, 17-27.
- Cabello de Carbonera, M. (1891). Influencia de las bellas artes en el progreso moral y material de los pueblos. *El álbum ibero americano*, 18, 209-212.
- Calaf, R. (1996). La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible. *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 17-24.
- Calavia, M.L., Pastrana, B, González, I., del Blanco, M., Febrero, J., González H., Ruiz, D., Domínguez, M.R. (2020). La imagen artística como instrumento didáctico. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 26, 7 – 19.

- Calvano, L. (2017). Modernidad política: miradas y significados. *Cuestiones Políticas*, 22(58) 12-33.
- Cantonero, J. (2002). Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando. *Campo Abierto*, 21, 83-96. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/13132>
- Carr, E.H. (1998). *¿Qué es la Historia?* Ariel.
- Carr W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1989). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva. M. Carretero, J.L. Pozo y M. Asensio (Comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 13-29). Visor
- Cassirer, E. (2003). *Filosofía de las formas simbólicas III*. Fondo de cultura económica.
- Castán, G., Cuesta, R., Fernández, M. (1995). *Proyecto Cronos: Ciencias Sociales, Historia y Geografía: Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Ediciones de la Torre.
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Chartier, R. (2007). ¿Existe una nueva historia cultural? En S. Gayol y M. Madero (eds.). *Formas de Historia Cultural*. (pp. 29-43). Prometeo.
- Chi, M. T. H. (2005). Commonsense conceptions of emergent processes: Why some misconceptions are robust. *The Journal of the Learning Sciences*, 14(2), 161-199. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1402_1
- Colmenares, A.M. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Comas, M. (1959). *Historia del Arte y de la Cultura*. Sócrates.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Bureau of Publications, Teachers Co.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Cossío, B. (2016). Elogio del arte popular (De bordados populares y encajes. Exposición, Madrid, Mayo, 1913). *Anuario Brigantino*, 39, 219-226.
- Croce, B. (1955). *Teoría e historia de la historiografía*. Editorial Escuela.

- Cruz, J. (2019). La institucionalización de la historia del arte durante el siglo XIX. En R. A. Hitz; F. L. Ruvituso, y J. Cruz (Coords.). *Historiografías del arte. Debates y perspectivas teóricas* (pp.42-60). Universidad Nacional de La Plata.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1998). *La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, F.J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2307535>
- Cuevas, M. V. (1990). La Historia del Arte en el DCB. En J.M. Rozada (Coord.). *El diseño curricular base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Análisis crítico* (pp. 73-91). Universidad de Zaragoza.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. Enseñanza de las *Ciencias Sociales: revista de investigación*, 2, 3-12.
- Danto, A. (1995). El fin del arte. *El Paseante*, 23-25, 28-55.
- Danto, A. (2012). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer*. Cultura Libre.
- Decreto del 21 de Octubre de 1868. Gaceta de Madrid, nº300, 26 de octubre de 1868.
<https://www.boe.es/gazeta/dias/1868/10/26/pdfs/GMD-1868-300.pdf>
- Décultot, E. (2012). Présentation. Histoire croisée du discours sur l'art: enquête sur la genèse franco-allemande d'une discipline. *Revue germanique internationale*, 13, 5-9.
<https://doi.org/10.4000/rgi.765>
- Del Pozo, M.M. (2013). La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República. En J. Prada y E. F. Grandío (Coords.). La Segunda República: Nuevas miradas, nuevos enfoques. *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 11. <http://hispanianova.rediris.es>
- De Varennes, F. (2020). *Informe del Relator Especial sobre cuestiones de las minorías sobre su visita a España*. (A/HRC/43/47/Add.1). Asamblea General de Naciones Unidas.
- De Vecchi, G. y Carmona-Magnaldi, N. (2015). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Hachette éducation.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, 4(7) 1-17.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.

- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Teoría de la educación y sociedad. Centro editor de América latina.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Editorial biblioteca nueva.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- Díaz M. P. (2012). La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en Historia. *Historia Actual* 9, 141-162. <https://doi.org/10.36132/hao.v0i29.774>
- Dickie, G. (2005). *El Círculo del Arte*. Editorial Paidós.
- Díez, E. J. (1999). *La estrategia del caracol. El cambio cultural en una organización*. Oikos-Tau.
- Díez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en Educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2) 23-38.
- Díez, J.M. (1998). La influencia de las investigaciones histórico-culturales del Instituto Warburg en la *kulturphilosophie* de Ernst Cassirer. *AEA*, 284, 424-431.
<https://archivospañoldearte.revistas.csic.es/index.php/aea/article/view/728/740>
- Didi-Huberman, G. (2007). *Un conocimiento por el montaje. Entrevista con Georges Didi-Huberman / Entrevistado por Pedro G. Romero*. Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes, (5), 17-22.
- Didi-Huberman, G. (2009). *La Imagen Superviviente: Historia del Arte y Tiempo de los Fantasmas Según Aby Warburg*. Abada editores.
- Didi-Huberman, G. (2010) *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de la Historia del Arte*. Cendeac.
- Didi-Huberman, G., Chéroux, C. y Arnaldo, J. (2013). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Círculo de Bellas Artes.
- Didi-Huberman, G. y Traverso, E. (2023). *Imágenes e Historia Cultural: un debate*. *Acta poética*, 44(1), 13-94. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2023.44.1.005735x22>
- Dilthey, W. (1991). *Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Duby, G. (1961). Histoire des mentalités. En C. Samaran (Coord.). *L'histoire et ses Méthodes* (pp. 937-966). Gallimard.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de cultura económica.
- Dussell, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 24-52) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Duveen, G. & Lloyd, B. (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University Press.
- Duveen, G. (2001). Representation, identities, resistance. En K. Deaux & G. Philogene (Eds.). *Representations of the social* (pp. 271-284). Malden: Blackwell Publishing.
- Eco, U. (1987). *La estrategia de la ilusión*. Lumen.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Planeta Agostini.
- Eco, U. (2005). *La definición del arte*. Destino.
- Comunidad de Madrid. (2021, Abril). 2ºBACH Historia del Arte "LISTADO" Obras obligatorias EvAU 2020-2021. Mediateca EducaMadrid
<https://mediateca.educa.madrid.org/documentos/5sgsd86h53hohl5p>
- Elkins, J. (2007). Art History as a global discipline. J. Elkins (Ed.). *Is Art History Global?* (pp. 3-23) Routledge.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Epstein, T. y Peck, C. (2019). Introduction. En T. Epstein & C. Peck (Eds.). *Teaching and learning difficult histories in international context. A critical sociocultural approach* (pp. 6-19). Routledge.
- Erkizia, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos en humanidades. Una experiencia en la enseñanza universitaria. M. E. Cambil, F. de Oliveira, A.R. Fernández, G. Romero-Sánchez y A. J. Rui (Eds.). *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp 221-304). Universidad de Granada.
- Escolano, B. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, número extraordinario, 201-218.
- Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas* 14, 169-180.
- Facione, P. A. (1989). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction *The Delphi Report* (Executive Summary) Insight Assessment. <https://insightassessment.com/iaresource/the-delphi-report-a-statement-of-expert-consensus-on-the-definition-of-critical-thinking/>
- Fajardo, C. (2002) El gusto estético en la sociedad postindustrial, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 21.
- Fajardo, C. (2014). El gusto estético en la globalización. *CALLE14*, 9 (13), 52-69.
- Fals Borda, O. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista Paca*, 1, 7–21. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>

- Fernández, M. C. (2016). *Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Riuma.
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12688>
- Fernández de Rota, J.A. (1990). Antropología del arte y arte antropológico. *Hojas de Antropología social*, 55-62.
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.
- Ferrera-Balaquet, R M. (2015). Imaginarios y estrategias decoloniales. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 4, 42-61. DOI: <https://doi.org/10.14483/25009311.1293>
- Flicker. (23 de septiembre de 2023). En *Wikipedia*. <https://es.wikipedia.org/wiki/Flicker>
- Folguera, P. (1988). El feminismo en la era del cambio. *Historia* 16, 145, 91-99.
- Fontana, J. (2000). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Crítica.
- Forster, K.W. (1976). Aby Warburg's History of Art: Collective Memory and the Social Mediation of Images. *Daedalus*, 105(1) 169-176.
- Foster, H. (1996). The Archive without Museums. *October*, 77, 97-119.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fuentes, C. y Gil N. (2019). La didáctica de la historia del arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 18, 63-75, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363103>
- Francastel, P. (1998). *Sociología del arte*. Alianza Editorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freitag, V. (2012). El arte al encuentro de la antropología: reflexiones y diálogos posibles. *Praxis & Saber* 3(6), 121-140.
- Frey, B.S. (2002). Arts & economics: Analysis & cultural policy. *Journal of Cultural Economics*, 26(1), 79-84. DOI:10.1023/A:1013337918222
- Galindo, D. (2023). Repensar Babel. Decolonialidad vs altermodernidad. *Revista de Estudios Globales y Arte Contemporáneo*, 9(1) 75-98.
- García Canclini, N. (1990). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En, Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (pp. 5-40). Grijalbo.
- García Pujades, S. (2013). La Edad Media de los alumnos de educación secundaria. Conceptos e ideas previas. *Clío: History and History Teaching*, 39.
<http://clio.rediris.es/n39/articulos/garciapuyades.pdf>
- García, T. (2010). La Mercantilización de la Educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 16-21.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*, Paidós.

- Geertz, C. (2009). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gellner, E. (2001). *Naciones y nacionalismo*. Alianza Editorial.
- Giddens, A. (2001). El estructuralismo. El post-estructuralismo o la producción de la cultura. En A. Giddens y J. Turner (Coords.) *La teoría social hoy* (pp. 254-289). Alianza.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. J. Martínez (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Graó.
- Giner de los Ríos, H. (1894). *Manual de estética y teoría del arte. Historia abreviada de las artes principales*. Hermanos Sáenz de Jubera.
https://books.google.es/books?id=fsFtAAAAIAAJ&pg=PR11&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Goicoechea, J.H. (2003). La investigación de las representaciones e imaginarios sociales como propuesta didáctica en Historia y ciencias sociales. Las implicancias epistemológicas y pedagógicas de la investigación de las “representaciones sociales” en la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, a partir de la construcción histórica de las “Subjetividades” e “Imaginarios Locales / Regionales”. *Historia Regional*, 21, 103-117.
- Gombrich, E. (1995). *La historia del Arte*. Debate.
- Gombrich, E. (2003). *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, C., Molina, S. y Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 69-88. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.239>
- Gómez, P.P. y Mignolo, W. (2012). *Estéticas decoloniales. sentir. Pensar Hacer en Abya ala y la gran comarca*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González, C. A. (2018). Sobre la cultura popular. Un acercamiento. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época III. Vol. XXIV*(47). 65-82.
- González, I. (2002). *Didácticas específicas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- González González, J.-M., Rivero, P., & García Ceballos, S. (2024). Uso del libro de texto en España: un estudio exploratorio con profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte. *El Futuro Del Pasado*, e31282. <https://doi.org/10.14201/fdp.31282>
- González-Román, C. (2017). *¿Antiguas y Nuevas Historias del Arte? Una Aproximación Crítica a la Situación Internacional*. UMA editorial.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Amorrortu editores.

- Goyanes, M. y Lopezosa, C. (2024). ChatGPT en Ciencias Sociales: revisión de la literatura sobre el uso de inteligencia artificial (IA) de OpenAI en investigación cualitativa y cuantitativa. *Anuario ThinkEPI*, 18. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2024.e18a04>
- Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción, Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes.
- Gramsci, A. (2023). *Cuadernos de la cárcel*. Akal.
- Grever, M. y Adriaansen, R. J. (2017). Historical culture: A concept revisited. M. Carretero, S. Berger y M. Graver (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 73-89). Palgrave Macmillan.
- Grupo Valladolid (1994). *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Universidad de Valladolid.
- Guasch, A. M. (2005) Doce Reglas para un Nueva Academia: La “Nueva Historia del Arte” y los Estudios Visuales. En J. L. Brea (Coord.). *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 59-75). Akal.
- Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.
- Guerrero, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Guillén, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Íber*, 71, 93-99.
- Guba, G. & Lincoln, S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Gurpegui J. y Mainer J. (2002). Didácticas específicas: ha nacido una ciencia. *Con-Ciencia Social*, 7, 157-161.
- Gurpegui J. y Mainer J. (2013). La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-Ciencia Social*, 17, 13-25.
- Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Marínez Bonafé (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 133-155). Graó.
- Gutiérrez, J. M. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *Participación Educativa*, 17. 96-107.
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2019). Diferentes aproximaciones metodológicas para el estudio de las representaciones sociales. En R. Torregrosa et al. (Eds.), *Representaciones sociales, campo jurídico y conciliación en equidad* (pp. 5-40). TEMIS
- Habermas (1988). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trotta.
- Han, B. (2017). *El arte de la falsificación y la deconstrucción en chino*. Caja Negra.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.

- Haskell, F. (1994). *La Historia y sus imágenes. El arte y la interpretación del pasado*. Alianza.
- Hegel, J. W. F. (2010). *Fenomenología del espíritu*. Abada Editores.
- Hegel, J. W. F. (2003). *Lecciones sobre estética*. Mestas.
- Heinich, N. (2010). *La sociología del arte*. Nueva visión.
- Hershman, L. (Directora). (2010). *Women Art Revolution* [Documental]. Lynn Hershman Leeson; Sarah Peter; Kyle Stephan; Alexandra Chowaniec y Laura Blereau.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 34, 9-34.
- Hocquellet, R. (2010). El complejo de huérfano. Los españoles antes de la acefalía. En E. La Parra (Ed.). *La guerra de Napoleón en España. Reacciones, imágenes y consecuencias* (pp. 51-66). Universidad de Alicante.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2018). *Dialéctica del iluminismo*. Trotta Editorial.
- Hunt, L. (Ed.). (1989). *The New Cultural History*, Berkeley, University of California Press.
- IFCH - UNICAMP (28 de octubre de 2020). *Arqueología, Colonialismo e Imperialismo - Margarita Díaz-Andreu* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=rf7uiggjnmQ>
- Irene Laviña Pérez (2 de marzo de 2021). *Jornadas de reflexión y debate sobre la enseñanza de la Historia: Carlos Fuertes* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=MdZ-7La9cdw>
- Irene Laviña Pérez (2 de marzo de 2021). *Jornadas de reflexión y debate sobre la enseñanza de la Historia: Elena Hernández Sandoica* [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=lqaBc2b8lkA>
- Jameson, F. (1998). *El giro cultural*. Manantial.
- Jara, M., Salto, V., & Értola, F. (2016). Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/las estudiantes del profesorado. *Clío & Asociados*, (23), 69–78. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/7898>
- Jodelet, D. (1986). La representación social, fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (469-493). Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154.
- Kopytoff, I. (1991). La biografía cultural de las cosas: La mercantilización. A. Appadurai (Ed.) *La vida social de las cosas: perspectiva cultural de las mercancías* (pp. 89-122). Grijalbo.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.

- Krauss, R. y Foster, H. (2003). Cuestionario sobre cultura visual. *Estudios Visuales*, 1, 83-126.
- Kris, E. y Kurz, O. (2007). *La leyenda del artista*. Cátedra.
- Kuhn, T. S. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kuper, A. (1996). *The invention of primitive society. Transformations o fan ilusión*. Routledge.
- Laclau y Mouffe (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- La Font de Saint Yenne, E. (1747). *Reflexions sur quelques causes de l'état présent de la peinture en France. Avec un examen des principaux Ouvrages exposés au Louvre le mois d'Août 1746*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1132488/f40.item>
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Laviña, I. (2021). Arte y artista: conceptos en constante transformación. En A. Rivière y A.M. Ordóñez (Coord.). *Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para el trabajo en el aula* (291-342). ACCI.
- Lerner G. (1997). *Why History matters: Life and Thought*. Oxford University Press.
- Lessing, G.E. (1990). *Laoconte o los límites de la pintura y la poesía*. Tecnos.
- Levi-Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, (3), 229-240.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 octubre 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Lleó, V. (2006). Warburg y la historia del arte [Reseña del libro *El renacimiento del paganismo en Italia* de A. Warburg] *Revista de libros*. <https://www.revistadelibros.com/warburg-y-la-historia-del-arte/>
- Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de pesquisa*, 44(151), 156-175. DOI.org/10.1590/198053142752
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P. y Tavani, J. L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: A critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 47, 306-31. DOI: 10.1111/jtsb.12124
- López Atxurra, R. (2007). La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas. M. Arbaiza y P. Pérez-Fuentes (Eds). *Historia e identidades nacionales: hacia un pacto entre la ciudadanía vasca*. pp. 139-159. Servicios Redaccionales Bilbaínos.

- López-Castelló, R. (2020). La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1) 55-66
<http://dx.doi.org/10.5209/rced.68010>
- López-Castelló, R. y Parra-Monserrat, D. (2023). El discurso eurocéntrico en los manuales españoles de Historia del Arte de Bachillerato. *CLIO. History and History teaching*, 49, 326-343.
- López-Castelló, R. (2024). *La representación de la Historia del Arte como disciplina escolar (siglos XVIII-XXI): sociogénesis e incidencia en la práctica educativa* [Tesis doctoral, Universitat de València]. RODERIC. <https://roderic.uv.es/items/ee509e70-fc66-49a9-983e-9b55f2eb5cc4>
- López, J.M. (2006). *Heterodoxos Españoles. El centro de estudios históricos 1910-1936*. Marcial Pons Historia.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y Europeísmos en los Libros de Texto: Identificación e Identidad Nacional. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 1(14), 9–33.
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- López Navajas, A (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada. *Revista de educación*, 363, 282-308. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- López R. y Monteagudo, J. (2016). La evaluación en las PAU de Historia del Arte. Contenidos, ejercicios y capacidades cognitivas. *Revista Currículum*, 29, 51-61.
- Lopezosa, C. (2018). ¿Antiguas y Nuevas Historias del Arte? Una Aproximación Crítica a la Situación Internacional. *Anales de Historia del Arte* 28, 487-491.
- Loste, M. A. (1990). La obra de arte y la didáctica de la historia en la enseñanza secundaria obligatoria. En A. Ubieto. (Dir.). *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Arte)*, 5 (pp. 85-106). Educación abierta.
- Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria. *Campo abierto*, 24, 71-98.
<https://dehesa.unex.es/handle/10662/14749>
- Luhman, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag.
- Lupión, D. (2008). La obra como “palabra cero”: análisis de la condición lingüística de la significación del arte [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://docta.ucm.es/entities/publication/68612ac6-0e98-4b45-92ac-91cbc1a3c1cf>

- Maestro, P. (2022). Libros escolares y curriculum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 25-52.
- Mainer, J. (2018). El sujeto docente y su construcción. Aproximación socio-histórica a la formación del profesorado desde el presente. *Fórum Aragón*, 23, 19-25.
- Mainer, J. (31 de marzo de 2022a). *Pasados traumáticos, memoria y diálogo: una conversación desde Chile, Colombia y España*. [Sesión de conferencia]. La educación en memoria y derechos humanos: una asignatura pendiente, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. <https://www.youtube.com/watch?v=3SCuLQAPb9I>
- Mainer, J. (2022b). La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad. *Con-Ciencia Social*, 5, 11-34. DOI:10.7203/concienciasocial.5.24267
- Malagarriga, C. (1900). El arte español en Buenos Aires. *Revista general internacional*, 56, 349-350.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), 61-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600905>
- Maldonado-Torres, N. (2006). Aime Cesaire y la crisis del hombre europeo. En A. Césaire (Ed.). *Discurso sobre el colonialismo* (pp. 173-196). Akal.
- Marchesi, Álvaro. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Supervisión Educativa*, (33). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.681>
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. MEC.
- Martínez-Hierrezuelo, Y., Ivanova-Iotova, A. y Martínez-Valle, C. (2022). La creación musical en la estimulación del interés situacional del alumnado en escuelas de música. *ARTSEDUCA*, (33), 109-122. DOI: 10.6035/artseduca.6893
- Martínez Valle, C. (2014). Using Quentin Skinner in history and philosophy of education. *Encounters in Theory and History of Education*, (15), 81-102.
- Martínez Valle, C. (2017). ¿Hacia la convergencia en la formación del profesorado de secundaria? Bolonia, un instrumento europeo como palanca para las agendas nacionales de reforma. *Journal of Supranational Policies of Education*, (nº Extra), 2340-6720. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/8091>
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (23), 3-35.

- Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. En C. Ruíz, A. Doreste y B. Mediero (Ed.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 447-468). AUPDCS.
- Massip, M. y Pagès, J. (2019). Nuestros patios traseros: la importancia de las representaciones sociales para el profesorado en formación. Reflexión a partir del análisis comparativo de las representaciones sociales sobre los protagonistas de la historia al empezar y finalizar la ESO. En M. J. Hortas y A. Días (Ed.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.421-432). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Ed Cátedra.
- Maynes, M. J. (1985). *Schooling in Western Europe: A social History*. State University of New York Press.
- Michaud, É. (2005). *Histoire de l'art: Une discipline à ses frontières*. Hazan.
- Mignolo, W., (2010). Aesthesis Decolonial. *Calle 14*, 4(4), 13-25.
- Mitchell, W.J.T. (2011). *The Pictorial Turn*. Neal Curtis.
- Mitchell, W.J.T. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre la representación verbal y visual*. Akal.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Molina, A. (2016). Introducción. En A. Molina (Ed). *La Historia del Arte en España Devenir, discursos y propuestas* (pp. 13-17). Ediciones Polifemo.
- Moliner, P., y Abric, J.C. (2014). Central core theory. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.). *The Cambridge handbook of social representations*, (83-95). Cambridge University Press
- Momigliano, A. (1990). *The Classical Foundations of Modern Historiography*. University of California Press.
- Montalvo, J. y Gorgels, S. (2013). *Calidad del profesorado, calidad de la enseñanza y aprendizaje: resultados a partir del TEDS-M* (TEDS-M Informe español Estudio Internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. Volumen II). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morant, I., Ríos, R. E. y Valls, R. (Dirs.). (2023). *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*. Universitat de València.
- Moreno, J. R., Vera, M. I., Miralles, P. y Trigueros, F. J. (2013). El retrato en educación infantil: una propuesta didáctica sobre arte. *Clío y Asociados*, (17), 249-266.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.

- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, 231-260. doi: 10.1146/annurev.ps.14.020163.001311. PMID: 13936119
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. y Hewstone, M, (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología social II* (pp. 679-710). Paidós Ibérica.
- Moscovici, S. (2006). La psicología de las minorías activas / Entrevistado por María teresa Acosta. *POLIS 2(1)* 141-177.
- Mowaljarlai, D. (1998). *For Australian Aborigines, rock painting is a title to their land / Interviewed by Tim Fox*. The UNESCO Courier 51(4), 4-39. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111392>
- Mugueta, I. (2016). Las representaciones sociales de la historia al servicio de la didáctica en educación superior. *Contextos Educativos*, (1), 9-30. <https://doi.org/10.18172/con.2753>
- Mukarovsky, J. (1977). *Escritos sobre estética y semiótica*. Gustavo Gili.
- Muñoz, B. (2007). De las industrias culturales a los circuitos culturales: la metamorfosis de un proceso ideológico. En *Sociedad y utopía. Revista de Ciencias Sociales*, (29), 19-32.
- MuseumNext (2 de junio de 2020). *How Can You Decolonise Museums?* [Archivo de Vídeo]. <https://www.museumnext.com/article/decolonising-museums/>
- Navarro, G. (2011). Cultura visual y enseñanza de la Historia. La percepción de la Edad Media. *Educación Artística. Revista de investigación*, (2), 153-160.
- Nochlin, L. (2001). ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? En K. Cordero e I. Sáenz (Comps.). *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (pp. 17-43). Universidad Iberoamericana.
- O'Donnell, G. (1992). ¿Democracia delegativa? *Cuadernos del Claeh*, 17 (61), 5-20.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Ortega, D., y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, (93), 1-16. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.01>
- Ortiz, Y. R. L. (2015). *Johann Joachim Winckelmann: Geschichte der kunst des alterthums, o la Historia del arte en la Antigüedad, 1764*. https://www.academia.edu/19707115/Johann_Joachim_Winckelmann_La_historia_de_l_arte_en_la_antig%C3%BCedad_dentro_de_la_historiograf%C3%ADa_de_la_ilustraci%C3%B3n_1764?ri_id=25549
- Ortuño, J., Molina, S. y Maquilón, J. J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.602091>

- Osborne, K. (2016). Creating the "International Mind": The League of Nations Attempts to Reform History Teaching, 1920–1939. *History of Education Quarterly*, 56(2), 213–240. <https://doi.org/10.1111/hoeq.12181>
- Oviedo, F. (2021, abril). *Santiago Castro-Gómez y el eurocentrismo de los decoloniales*. Alteridad. <https://www.alteridad.net/2021/04/08/santiago-castro-gomez-y-el-eurocentrismo-de-los-decoloniales/>
- Pagès, J. y Pacievitich, C. (2011). Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria. P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (379-389). AUPDCS.
- Panofsky, E. (1954). *Galileo as a critic of the arts*. Springer
- Panofsky, E. (2007). *Arquitectura gótica y pensamiento escolástico*. Siruela.
- Pasquino, G. (2001). Ciudadanía Mundial. *Psicología Política*, (23), 59-75.
- Pargas, L. G. (2018). Roger Chartier y las nociones de tiempo y representación. De una historia en minúsculas. *Procesos Históricos*, (34), 107-121.
- Parra, D. (2019). Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común. D. Parra y C. Fuertes (Coord.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 73-98). Tirant lo Blanch.
- Pérez Garzón, J. S. (2000). Conclusiones para el debate o epílogo sobre qué historia enseñar en España. J. S. Pérez Garzón, E. Manzano, E., R. López Facal, R., A. Rivière, (Aut.). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, (221-231). Crítica
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, (27), 37-55. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- Pérez Garzón, J. S. (2023). Condicionantes y retos para enseñar una Memoria Democrática. En P. García de Vicuña (Coord.). *Memoria democrática en las aulas* (13-25). Fundación Primero de Mayo.
- Petrykowski, R. I., Hernández, F., Prieto, J.A., Canónica, R. (2020). La enseñanza de las artes visuales y la artesanía: experiencias, confluencias y derivas. *Revista GEARTE*, 7(3), 444-460. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.109288>
- Plazaola, J. (2015). *Modelos y Teorías de la Historia del Arte*. Universidad de Deusto.
- Pollock, G. (2013). *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. Fiordo.
- Pollock, G. (2022). *Diferenciando el canon: El deseo feminista y la escritura de las historias del arte*. Exit.

- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
<https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata.
- Prats, J. (1999). La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (21), 57-76.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/19895>
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, (9), 8-17.
- Prats, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (100) 11-14.
<https://www.histodidactica.com/didactica-de-la-historia-en-secundaria-y-en-la-universidad-dos-mundos-que-viven-de-espaldas/>
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (25) 17-35.
<https://doi.org/10.7203/dces..2360>
- Puelles, L. (2005). De cómo el arte se convirtió en arte. *Contrastes: Revista Internacional de Filosofía*, (10) 169-176.
- Quiroz, T. (2006). Políticas Culturales. Políticas e Industrias Culturales: entre el mercado, la calidad y el público. G. Cortez y V. Vich (Eds.). *Políticas culturales: ensayos críticos* (113-135). IEP.
- Ramazanova, A., de Rosa, A.S., Dryjanska, L. & Latini, M. (2016). Social representation faced to science and technological development, its regulatory policies and impact on education. *ICERI2016 Proceedings*, 8306-8316. 10.21125/iceri.2016.0896
- Ramírez, J.A. (1987). La historia del arte entre las ciencias sociales: Estatuto epistemológico y sugerencias didácticas para la Enseñanza Media. En J. A. Ramírez (Dir.). *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (pp. 247-258).
<https://doi.org/10.24310/BoLArte.1984.vi4-5.16865>
- Ramírez, J.A. (1997). *Medios de masas e Historia del Arte*. Cátedra.
- Ramírez, J.A. (2008). Los poderes de la imagen: para una iconología social (esbozo de una autobiografía intelectual). *Boletín de Arte*, (29), 509-537.
- Ramírez, J.A. (2009). *El objeto y el aura. [Des]orden visual del arte moderno*. Akal.
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Ranke, L. (1979). Historia de los pueblos latinos y germánicos de 1494 a 1535. En L. Ranke (Aut.). *Pueblos y estados en la historia moderna* (pp.37-53). Fondo de Cultura Económica.

- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22–42. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615>
- Rausell Guillot, H. (2015). Tres veces olvidadas, tres veces excluidas. La presencia de las mujeres marginadas en los manuales de historia de la ESO. *CLIO. History and History teaching*, (41), 1-22. <https://roderic.uv.es/items/1f816829-ed18-42a5-8278-992b3fee1d62>
- Rausell Guillot, H. (2017). Los rostros de la historia. La enseñanza de la historia moderna en los manuales de Secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 15-25. 10.1344/ECCSS2017.16.2
- Rausell Guillot, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 185.203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>
- Rausell Guillot, H. (2021). *Género y formación de profesorado. Un estudio de caso en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/671614>
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós.
- Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (s.f.). *La Academia y su historia*. <https://www.realacademiabellasartessanfernando.com/la-institucion/academia/la-academia-y-su-historia/>
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 152, de 26 de junio de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1006>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/07/1513/con>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631>
- Real Orden de 6 de noviembre de 1867. *Gaceta de Madrid*, nº 317, 13 de noviembre de 1867. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1867/11/13/pdfs/GMD-1867-317.pdf>
- Reglamento provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental (1838). <https://patrimoniodigital.ucm.es/s/patrimonio/item/665600>

- Revenga, P. (2005). Sobre la historia de la historiografía artística. *Saberes. Revista de Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales*, 3(separata).
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:160868671>
- Rivera, L. M. (1999). Arte en la escuela. ¿Para qué? *Educación y educadores* (3), 5-14
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, (49), 96-119.
<https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Rivero Gracia, M. P. (2013). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (23), 23-37. <https://doi.org/10.7203/dces.2406>
- Rivière, A. (2002). Historia, historiadores e historiografía en la Facultad de Letras de la Universidad de Madrid (1843-1868) [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/61634>
- Rivière, A. (2017). Las representaciones sociales del pasado el punto de partida para el desarrollo de competencias críticas y cívicas en los estudiantes. Representaciones sociales de la Guerra de la Independencia española. *CLIO. History and History teaching*, (43), 124-152.
http://clio.rediris.es/n43/articulos/monografico2017/nonografico2017_7.pdf
- Rivière, A. (2020). Repensar la enseñanza de la Historia. A. Rivière (Coord.). *Hacia una enseñanza de la historia renovada. Reflexiones críticas y propuestas didácticas* (pp. 9-58). ACCL.
- Rivière, A. (2023). El concepto de patrimonio ¿espacio de complicidad, escenario de conflictos? A. Rivière y A. M.Ordoñez (Coord.) *Cuestionar conceptos históricos II. Reflexiones y materiales para el trabajo en el aula* (pp. 213-270). ACCL.
- Rivkin, S. Hanushek, E. & Kain, J. (2005). *Teachers, Schools, and Academic Achievement. Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rodríguez, F. (2009) Construcción ciudadana y educación artística. L. Jiménez, I. Agirre, L. G. Pimentel (coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 25-30). Fundación Santillana.
- Ronfeldt, M. y M. Reininger (2012). More of better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091-1106. <https://cepa.stanford.edu/content/more-or-better-student-teaching>
- Sacchetti, E. (2009). *Arte y antropología: reflexiones en torno a una aproximación. La representación del cuerpo como un lugar de encuentro*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Said, E. W. (2008) *Orientalismo*. Cultura Libre.

- Sánchez, J. Á. (2016). La Historia del Arte en España. Devenir, discursos y propuestas [Reseña del libro *La Historia del Arte en España: devenir, discursos y propuestas* de A. Molina, Ed.]. *Quintana*, (15) 337-343.
- Sánchez, J.A. (2007). Cautivos en la sociedad del espectáculo. Una aproximación a la didáctica crítica de la mirada. *Con-Ciencia Social*, (11), 15-34.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2020). La enseñanza de la Historia del Arte en Educación Secundaria. Problemas y reflexiones en torno a su dimensión lingüística. En J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz y E. Barriga-Ubed (eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación* (pp. 575-594). Uno Editorial. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/100875>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15530561008>
- Santiago 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* (229-240). Universidad de Alcalá.
- Sautu, R. (2001). Acerca de lo que es y no es investigación científica en Ciencias Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comp.). *La trastienda de la investigación*. (181-197). Lumiere.
- Scheck, D. (2019). Arte e historicismo: los presupuestos temporales de una filosofía de la historia segregacionista. En E. Vedia y M. Melo (Comp.). *Políticas del tiempo y políticas de la historia* (pp. 89-93). Universidad Nacional del Comahue.
- Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la Educación Estética del hombre*. Aguilar.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.
- Scudder, J. (2018, Agosto). *Making History Relevant for the Social Media Generation*. Education Week. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-making-history-relevant-for-the-social-media-generation/2018/08>
- Seixas, P. (2017). Historical Thinking and Historical Consciousness. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Coords.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (59-72). Springer.
- Seiz, D. (2005). Aprendiendo a distinguir... distinguiéndose. *Con-Ciencia social*, (9), 172-180. Díada Editora.

- Serna, A. (2013). Una historia en un mundo primordial. Una reflexión sobre arte, ciudadanía y universidad. *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 7(10), 12-47.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2013.1.a02>
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Paidós.
- Socias, I. (1996). El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (8), 7-16.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:194752911>
- Solís, M. C., Núñez, C., Vásquez, N., Contreras, I. y Ritterhausen, S. (2016a). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos XLII*(2) 331-342. <https://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Solís, M. C., Núñez, C., Vásquez, N., Contreras, I. y Ritterhausen, S. (2016b). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos XLII*(4) 201-221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500012>
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/1835>
- Taine, H. (2000). *Filosofía del Arte*. Ediciones elaleph.com.
<https://www.elaleph.com/libro/Filosofia-del-arte-tomo-II-de-Hipolito-Adolfo-Taine/1003/>
- Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria (25 de enero de 2023). *Diálogos sobre Educación*. Ani Pérez [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=ViFCT9CRGPs>
- Trepát, C. A. (2011). Didáctica de Historia del arte. J. Prats (Coord). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (89-111). Graó.
- UNESCO (1995). *Directrices y criterios para la elaboración, evaluación y revisión de planes de estudio, libros de texto y otros materiales educativos en la educación internacional con el fin de promover una dimensión internacional en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100178?posInSet=1&queryId=207b3124-188f-4068-a5f7-3950b7335aa5>
- Universidad Carlos III de Madrid. (s.f.). *PAU y otras pruebas de acceso a la Universidad*.
Exámenes de Historia del Arte.
<https://www.uc3m.es/ss/Satellite/evau/es/TextoMixta/1371318294048/>
- Uría, J. (2003). El nacimiento del ocio contemporáneo: algunas reflexiones sobre el caso español. A. Vaca (Coord.). *XIV Jornadas de Estudios Históricos organizadas por el Departamento*

- de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea* (347-382). Universidad de Salamanca.
<http://hdl.handle.net/10651/20485>
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas* (27). 97-124.
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Valls, R. (1994). La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (8), 3-26.
<http://hdl.handle.net/10550/32279>
- Valls, R. (2007a). Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clio & Asociados*, (11), 11.23.
https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10351/pr.10351.pdf
- Valls, R. (2007b). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.
- Van Sledright, B. (2011). *The Challenge Of Rethinking History Education: On Practices, Theories, And Policy*. Routledge.
- Vega, J. (2016). La Historia del Arte y su devenir en España: Circunstancias y reflexiones desde la práctica subjetiva. En Á. Molina (Ed). *La Historia del Arte en España Devenir, discursos y propuestas* (pp. 21-174). Ediciones Polifemo.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, (360), 268-29. 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111
- Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós
- Vilar, P. (1975). *Historia marxista: una historia en construcción*. Anagrama.
- Villasante, T. (1994). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 399-426). Síntesis.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Revista História da Educação*, 12(25), 9-54.
<https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627131002.pdf>
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4(1), 45-69. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90018-3)
- Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: Los dilemas de las ciencias sociales. *Revista De Sociología*, (15), 27-39. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2001.27767>

- Wandersee, J. H., Mintzes, J. J., & Novak, J. D. (1994). Research on alternative conceptions. in science. In D. L. Gabel (Eds.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 177-210). Simon & Schuster and Prentice Hall International.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Las cuarenta.
- Winckelmann, J. J. (2019). *Historia del arte en la Antigüedad*. Epublibe. <https://archive.org/details/winckelmann-johan-j.-historia-del-arte-de-la-antigüedad-epl-fs-1764-2019/page/3/mode/2up>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking And Other Unnatural Acts: Charting The Future Of Teaching The Past*. Temple University Press.
- Wölfflin, H. (2011). *Conceptos fundamentales de la Historia del Arte*. Austral.
- Wyss, B. (2011). Kunstgeschichte, Genese der Disziplin. En U. Pfisterer (Ed.) *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft* (pp. 245-250). https://doi.org/10.1007/978-3-476-00331-7_100
- Yepes, R. D. (2019). Arte y política: la perspectiva –latinoamericana– de los estudios visuales. *El Ornitorrinco Tachado. Revista De Artes Visuales*, (10), 21-33. doi:10.36677/eot.v0i10.12216
- Zúñiga, J. F. (2019). Hermenéutica, autonomía y valor del arte. *Rilce. Revista De Filología Hispánica*, 35(1), 64-82. <https://doi.org/10.15581/008.35.1.64-82>

ANEXOS

Anexo 1. Relación de leyes bajo las que han estudiado nuestros estudiantes de grado y doble grado

Tabla 15

Leyes bajo las que han cursado sus estudios los estudiantes que componen la muestra del diagnóstico

LOGSE						LOE							LOMCE								LOMLOE	
01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24
1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra	3ºgra								
		1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra	3ºgra						
			1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra	3ºgra					
				1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra	3ºgra				
				1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra	3ºgra	4ºgra			
					1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra	3ºgra			
						1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra	3ºgra		
							1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra	3ºgra	
								1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra	3ºgra
									1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra	2ºgra
										1prim	2prim	3prim	4prim	5prim	6prim	1Eso	2Eso	3Eso	4Eso	1Bach	2Bach	1ºgra

Anexo 2. Relación de posibles evidencias para la investigación

Para identificar y evaluar la validez de la información recabada hemos elaborado un cuadro con una relación de todos aquellos elementos que se han considerado susceptibles de ser utilizados en esta investigación (anexo X). Esto nos ha facilitado el trabajo de dilucidar su utilidad o su pertinencia, así como la necesidad de desestimar materiales por razones éticas. Estos elementos se han dispuesto en un eje de ordenadas en el siguiente orden:

Curso	Evidencia	Grupo	Formato	Nº	Tipo de información	Tema	Pregunta que responde	Validez para la tesis

- Curso. Identifica el curso académico.
- Evidencia. Identifica el tipo de elemento sometido a revisión: actas, materiales de la profesora (enunciado de tareas, PPT), materiales elaborados por los alumnos (resolución de ejercicios, diario de aprendizaje), Docencia, cuestionario, mapa de palabras, mapa de imágenes, calificaciones tareas, campus virtual, etc.
- Grupo. Identifica el grupo de alumnos —grado y curso o máster—.
- Formato. Describe el formato en que se presenta la evidencia: tipo de archivo (texto, audio, vídeo, imagen, excel), textos manuscritos, etc.
- Número. Cuantifica la cantidad de información disponible referida a la evidencia en cuestión.
- Tipo de información. Describe si la evidencia ofrece información cuantificable o cualitativa y su naturaleza más o menos discursiva.
- Tema. Se refiere al tipo de datos que esperamos obtener: concepto de arte, concepto de historia del arte, resultados obtenidos por los alumnos, satisfacción del alumnado, etc.
- Pregunta. Identifican las preguntas a las que podría dar respuesta la evidencia.
- Validez para la tesis. Marca las evidencias seleccionadas y descartadas

Tabla 16

Relación de evidencias para la investigación

CURSO	EVIDENCIA/GRUPO	FORMATO	Nº	TIPO DE INFORMACIÓN	TEMA	PREGUNTA A LA QUE DA RESPUESTA	TESIS
15/16	Acta EP (Irene MBL)	Listado PDF	21	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Presentación asignatura	Presentación PPT		Cualitativa	Programa y método de trabajo	Contenido Procedimiento de trabajo	SÍ
	Enunciado tareas	Texto PDF		Cualitativa	Actividades	Contenido Procedimiento de trabajo Dificultad cognitiva	SÍ
	Anotaciones	Manuales y word		Cualitativa	Desarrollo del curso	Observaciones cotidianas del desarrollo de las clases, el funcionamiento de las actividades, etc.	SÍ
16/17	MÁSTER Anotaciones	Manuales y word		Cualitativa	Desarrollo del curso	Observaciones cotidianas del desarrollo de las clases, el funcionamiento de las actividades, etc.	SÍ
17/18	Preguntas inicio curso EP T6 (Irene)	Texto Papel	42	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ
					Concepto arte	¿Qué manifestaciones artísticas conoces? Define brevemente <i>arte</i>	
					Concepto Hª Arte	Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
					Contacto con arte	¿Qué experiencias directas has tenido con el arte?	
					Expectativas	¿Qué esperas de esta asignatura?	
	Acta EP T6 (Irene)	Listado PDF	53	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ

	Preguntas inicio curso EP T7 (Irene)	Texto Papel	40	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ
					Concepto arte	¿Qué manifestaciones artísticas conoces? Define brevemente <i>arte</i>	
					Concepto Hª Arte	Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
					Contacto con arte	¿Qué experiencias directas has tenido con el arte?	
					Expectativas	¿Qué esperas de esta asignatura?	
	Acta EP T7 (Irene)	Listado PDF	52	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Preguntas inicio curso EP (Docente 1)	Texto Papel	39	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ
					Concepto arte	¿Qué manifestaciones artísticas conoces? Define brevemente <i>arte</i>	
					Concepto Hª Arte	Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
					Contacto con arte	¿Qué experiencias directas has tenido con el arte?	
					Expectativas	¿Qué esperas de esta asignatura?	
	Preguntas inicio curso EP (Docente 1)	Texto Papel	55	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ
					Concepto arte	¿Qué manifestaciones artísticas conoces? Define brevemente <i>arte</i>	
					Concepto Hª Arte	Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
					Contacto con arte	¿Qué experiencias directas has tenido con el arte?	
					Expectativas	¿Qué esperas de esta asignatura?	
	Preguntas inicio curso	Texto Papel	54	Discurso breve	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ

	El (Docente 2)			(extracción palabras clave)	Concepto arte	¿Qué manifestaciones artísticas conoces? Define brevemente <i>arte</i>	
					Concepto Hª Arte	Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
					Contacto con arte	¿Qué experiencias directas has tenido con el arte?	
					Expectativas	¿Qué esperas de esta asignatura?	
	Preguntas inicio curso El (Docente 22)	Texto Papel	46	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	Sí
					Concepto arte	¿Qué manifestaciones artísticas conoces? Define brevemente <i>arte</i>	
					Contacto con arte	¿Qué experiencias directas has tenido con el arte?	
					Expectativas	¿Qué esperas de esta asignatura?	
	Presentación asignatura	Presentación PPT		Cualitativa	Programa y método de trabajo	Contenido Procedimiento de trabajo	Sí
	Enunciado tareas	Texto PDF		Cualitativa	Actividades	Contenido Procedimiento de trabajo Dificultad cognitiva	Sí
18/19	Trabajos en grupo de los alumnos	Texto PDF		Cualitativa			Sí
	Trabajos alumnos (algunos)	Texto PDF		Cualitativa			Sí
	Anotaciones	Manuales y word		Cualitativa	Desarrollo del curso	Observaciones cotidianas del desarrollo de las clases, el funcionamiento de las actividades, etc.	Sí
	Preguntas inicio curso EP (Irene MBL)	No localizados	45	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	Sí
					Concepto Hª Arte	¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Cómo te gustaría que se desarrollase? ¿Hay algún tema relacionado con el ámbito del arte que te gustaría que tratásemos en el curso? Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	

					Contacto con arte	¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte?	
	Mapa de palabras EP (Irene MBL)	Imagen Excel	45	Palabras clave	Definición de arte	Define arte en 3 palabras	SÍ
	Acta EP (Irene MBL)	Listado PDF	33	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Preguntas inicio curso EP T7 (Compartido)	Texto Papel	31	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ
					Concepto Hª Arte	¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Cómo te gustaría que se desarrollase? ¿Hay algún tema relacionado con el ámbito del arte que te gustaría que tratásemos en el curso? Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
					Contacto con arte	¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte?	
					Concepto de arte	Nombra obras, artistas y manifestaciones artísticas que conozcas	
	Mapa de palabras EP T7 (Compartido)	Imagen Excel	50	Palabras clave	Concepto de arte	Define arte en 3 palabras	SÍ
	Acta EP T7 (Compartido)	Texto PDF	69	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Presentación asignatura	Presentación PPT		Cualitativa	Programa y método de trabajo	Contenido Procedimiento de trabajo	SÍ
	Enunciado tareas	Texto PDF		Cualitativa	Actividades	Contenido	

						Procedimiento de trabajo Dificultad cognitiva	SÍ
	Trabajos en grupo de los alumnos	Texto PDF		Cualitativa			SÍ
	Trabajos alumnos (algunos)	Texto PDF		Cualitativa			SÍ
	Anotaciones	Manuales y word		Cualitativa	Desarrollo del curso	Observaciones cotidianas del desarrollo de las clases, el funcionamiento de las actividades, etc.	SÍ
19/20	Preguntas inicio curso EP optativa (Irene)	Papel	6	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ
					Concepto de arte	¿Qué manifestaciones artísticas conoces? Enuméralas Define brevemente arte	
					Concepto Hª Arte	Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
					Contacto con arte	¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte?	
	Acta EP optativa (Irene)	Texto PDF	10	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Diario Aprendizaje EP optativa (Irene)	Texto largo PDF	9	Discurso	N Concepto arte Metodología Calidad discurso	¿Se han producido cambios en la conceptualización? ¿Ha sido satisfactoria? ¿Por qué? ¿Ha aprendido a elaborar discursos críticos sobre arte?	SÍ
	Presentación asignatura	Presentación PPT		Cualitativa	Programa y método de trabajo	Contenido Procedimiento de trabajo	SÍ
	Enunciado tareas	Texto PDF		Cualitativa	Actividades	Contenido Procedimiento de trabajo Dificultad cognitiva	SÍ
	CAMPUS VIRTUAL	capturas de pantalla PDF		Cualitativa	Organización	Ejemplifica la transformación y la adaptación a la pandemia	SÍ

	Trabajos alumnos (todas)	Texto PDF Audio		Cualitativa			SÍ
	Anotaciones	Manuales y word		Cualitativa	Desarrollo del curso	Observaciones cotidianas del desarrollo de las clases, el funcionamiento de las actividades, etc.	SÍ
20/21	Preguntas inicio curso EP/PED (Irene)	Texto PDF No localizados	60	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ
					Concepto Hª Arte	¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Cómo te gustaría que se desarrollase? ¿Hay algún tema relacionado con el ámbito del arte que te gustaría que tratásemos en el curso? Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
					Contacto con arte	¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte?	
					Concepto de arte	Nombra manifestaciones artísticas que te hayan interesado	
	Diario Aprendizaje EP/PED (Irene)	Texto largoPDF	61	Discurso	N Concepto arte Metodología Calidad discurso	¿Se han producido cambios en la conceptualización? ¿Ha sido satisfactoria? ¿Por qué? ¿Ha aprendido a elaborar discursos críticos sobre arte?	SÍ
	Mapa de imágenes EP/PED (Irene)	Tabla PDF					SÍ
	Acta EP/PED (Irene)	Listado PDF	61	Cualitativa / cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Preguntas inicio curso EI/EP (Irene)	Texto PDF No localizados	53	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ
					Concepto Hª Arte	¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Cómo te gustaría que se desarrollase?	

						¿Hay algún tema relacionado con el ámbito del arte que te gustaría que tratásemos en el curso? Nombra manifestaciones artísticas que te hayan interesado	
					Contacto con arte	¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte?	
					Concepto de arte	Nombra manifestaciones artísticas que te hayan interesado	
	Diario Aprendizaje EI/EP (Irene)	Texto largo PDF	55	Discurso	N Concepto arte Metodología Calidad discurso	¿Se han producido cambios en la conceptualización? ¿Ha sido satisfactoria? ¿Por qué? ¿Ha aprendido a elaborar discursos críticos sobre arte?	SÍ
	Mapa de imágenes EP/PED (Irene)	Tablas PDF					SÍ
	Acta EI/EP (Irene)	Listado PDF	55	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Presentación asignatura	Presentación PPT		Cualitativa	Programa y método de trabajo	Contenido Procedimiento de trabajo	SÍ
	Enunciado tareas	Texto PDF		Cualitativa	Actividades	Contenido Procedimiento de trabajo Dificultad cognitiva	SÍ
	CAMPUS VIRTUAL	capturas de pantalla PDF		Cualitativa	Organización	Ejemplifica la transformación y la adaptación a la pandemia	SÍ
21/22	Trabajos alumnos (todas)	Texto PDF Audio		Cualitativa			SÍ
	Anotaciones	Manuales y word		Cualitativa	Desarrollo del curso	Observaciones cotidianas del desarrollo de las clases, el funcionamiento de las actividades, etc.	SÍ
	Preguntas inicio curso	Texto PDF (23)		Discurso breve	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias	SÍ

	El/EP (Irene)	+ Papel (19)	42	(extracción palabras clave)	Concepto Hª Arte	¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Cómo te gustaría que se desarrollase? ¿Hay algún tema relacionado con el ámbito del arte que te gustaría que tratásemos en el curso?	
					Contacto con arte	¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte?	
					Concepto de arte	Nombra manifestaciones artísticas que te hayan interesado	
	Mapa de palabras El/EP (Irene)	Imagen Excel	45	Palabras clave	Concepto de arte	Define arte en 3 palabras	SÍ
	Acta El/EP (Irene)	Listado PDF	45	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Diario Aprendizaje El/EP (Irene)	Texto largo PDF	44	Discurso	N Concepto arte Metodología Calidad discurso	¿Se han producido cambios en la conceptualización? ¿Ha sido satisfactoria? ¿Por qué? ¿Ha aprendido a elaborar discursos críticos sobre arte?	SÍ
	Mapa de imágenes El/EP (Irene)	Tablas PDF					SÍ
	Mapa de palabras PED (Irene)	Imagen Excel	47	Palabras clave	Concepto de arte	Define arte en 3 palabras	SÍ
	Presentación asignatura	Presentación PPT		Cualitativa	Programa y método de trabajo	Contenido Procedimiento de trabajo	SÍ
	Enunciado tareas	Texto PDF		Cualitativa	Actividades	Contenido Procedimiento de trabajo Dificultad cognitiva	SÍ
	CAMPUS VIRTUAL	capturas de pantalla PDF		Cualitativa	Organización	Ejemplifica la transformación y la adaptación a la pandemia	SÍ
	Trabajos alumnos (todas)	Texto PDF Audio		Cualitativa			SÍ

	Anotaciones	Manuales y word		Cualitativa	Desarrollo del curso	Observaciones cotidianas del desarrollo de las clases, el funcionamiento de las actividades, etc.	SÍ
22/23	Preguntas inicio curso M1 (Irene)	Papel escrito a mano	38	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias ¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte? El programa de este grado incluye entre sus asignaturas obligatorias Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. ¿Qué esperas aprender en ella? ¿Cómo esperas aprender? ¿Cómo te gustaría que se desarrollase la asignatura? Define brevemente qué es el arte para ti. Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	SÍ
					Concepto Hª Arte		
					Contacto con arte		
					Concepto de arte		
	Diario Aprendizaje M1 (Irene)	Texto largo PDF		Discurso	N Concepto arte Metodología Calidad discurso	¿Se han producido cambios en la conceptualización? ¿Ha sido satisfactoria? ¿Por qué? ¿Ha aprendido a elaborar discursos críticos sobre arte?	SÍ
	Mapa de imágenes M1 (Irene)	Tabla PDF Excel					SÍ
	Mapa de palabras M1 (Irene)	Imagen Excel	42	Palabras clave	Concepto de arte	Define arte en 3 palabras	SÍ
	Acta M1 (Irene)	Listado PDF	56	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Preguntas inicio curso M2 (Irene)	Papel (escrito a mano)	49	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias ¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte?	SÍ
					Concepto Hª Arte		
					Contacto con arte		
					Concepto de arte		

					El programa de este grado incluye entre sus asignaturas obligatorias Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. ¿Qué esperas aprender en ella? ¿Cómo esperas aprender? ¿Cómo te gustaría que se desarrollase la asignatura? Define brevemente qué es el arte para ti. Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
Diario Aprendizaje M2 (Irene)	Texto largo PDF		Discurso	N Concepto arte Metodología Calidad discurso	¿Se han producido cambios en la conceptualización? ¿Ha sido satisfactoria? ¿Por qué? ¿Ha aprendido a elaborar discursos críticos sobre arte?	SÍ
Mapa de imágenes M2 (Irene)	Tablas PDF Excel					SÍ
Mapa de palabras M2 (Irene)	Imagen Excel	43	Palabras clave	Concepto de arte	Define arte en 3 palabras	SÍ
Acta M2 (Irene)	Listado PDF	52	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
Presentación asignatura	Presentación PPT		Cualitativa	Programa y método de trabajo	Contenido Procedimiento de trabajo	SÍ
Enunciado tareas	Texto PDF		Cualitativa	Actividades	Contenido Procedimiento de trabajo Dificultad cognitiva	SÍ
CAMPUS VIRTUAL	capturas de pantalla PDF		Cualitativa	Organización	Organización del curso	SÍ
Trabajos alumnos (todas)	Texto PDF Audio		Cualitativa			SÍ
Anotaciones	Manuales y word		Cualitativa	Desarrollo del curso	Observaciones cotidianas del desarrollo de las clases, el funcionamiento de las actividades, etc.	SÍ

23/24	Preguntas inicio curso EP/PED (Irene)	Papel (escrito a mano)	32	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias ¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte? El programa de este grado incluye entre sus asignaturas obligatorias Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. ¿Qué esperas aprender en ella? ¿Cómo esperas aprender? ¿Cómo te gustaría que se desarrollase la asignatura? Define brevemente qué es el arte para ti. Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	SÍ
					Concepto Hª Arte		
					Contacto con arte		
					Concepto de arte		
	Diario Aprendizaje EP/PED (Irene)	Texto largoPDF		Discurso	N Concepto arte Metodología Calidad discurso	¿Se han producido cambios en la conceptualización? ¿Ha sido satisfactoria? ¿Por qué? ¿Ha aprendido a elaborar discursos críticos sobre arte?	SÍ
	Mapa de imágenes EP/PED (Irene)	Tabla PDF					SÍ
	Mapa de palabras EI/PED (Irene)	Imagen Excel	33	Palabras clave	Concepto de arte	Define arte en 3 palabras	SÍ
	Acta EP/PED (Irene)	Listado PDF	38	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
	Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
	Preguntas inicio curso EI/EP (Irene)	Papel (escrito a mano)	55	Discurso breve (extracción palabras clave)	Estudios Hª Arte	¿Has estudiado Historia del Arte antes de llegar a este grado? Especifica en qué circunstancias ¿Qué relación tienes o has tenido con el ámbito del arte? El programa de este grado incluye entre sus asignaturas obligatorias Fundamentos y Didáctica de	SÍ
					Concepto Hª Arte		
					Contacto con arte		
					Concepto de arte		

					la Historia del Arte. ¿Qué esperas aprender en ella? ¿Cómo esperas aprender? ¿Cómo te gustaría que se desarrollase la asignatura? Define brevemente qué es el arte para ti. Nombra las que consideres las 10 obras de arte más importantes de la historia de la humanidad.	
Diario Aprendizaje EI/EP (Irene)	Texto largo PDF	55	Discurso	N Concepto arte Metodología Calidad discurso	¿Se han producido cambios en la conceptualización? ¿Ha sido satisfactoria? ¿Por qué? ¿Ha aprendido a elaborar discursos críticos sobre arte?	SÍ
Mapa de imágenes EP/PED (Irene)	Tablas PDF					SÍ
Mapa de palabras EI/EP (Irene)	Imagen Excel	47	Palabras clave	Concepto de arte	Define arte en 3 palabras	SÍ
Acta EI/EP (Irene)	Listado PDF	47	cuantitativa	Calificación	Rendimiento académico	NO
Docencia	Informe PDF		Cualitativa / cuantitativa	Evaluación de la docente	Satisfacción del alumnado con la asignatura y la docente	SÍ
Presentación asignatura	Presentación PPT		Cualitativa	Programa y método de trabajo	Contenido Procedimiento de trabajo	SÍ
Enunciado tareas	Texto PDF		Cualitativa	Actividades	Contenido Procedimiento de trabajo Dificultad cognitiva	SÍ
CAMPUS VIRTUAL	capturas de pantalla PDF		Cualitativa	Organización	Organización del curso	SÍ
Trabajos alumnos (todas)	Texto PDF Audio		Cualitativa			SÍ
Anotaciones	Manuales y word		Cualitativa	Desarrollo del curso	Observaciones cotidianas del desarrollo de las clases, el funcionamiento de las actividades, etc.	SÍ

Anexo 3. Descripción y disponibilidad de los instrumentos de recogida de datos

Tabla 17

Descripción de instrumentos de recogida de datos

TÉCNICA	TÉCNICA INFORMANTES	INSTRUMENTO	TIPO DE INFORMACIÓN	FRECUENCIA
Observación	Observación diaria en el aula	“Cuaderno de campo” de la docente	Decisiones, desarrollo, funcionamiento, recepción, valoraciones, aciertos, problemas, mejoras	Poco sistemática
Recogida y análisis de datos elaborados por el alumnado	Selección de obras de arte	Mapas de imágenes	Representación de la Historia del Arte del alumnado	Cada inicio de curso desde el ciclo 2
Recogida y análisis de datos elaborados por el alumnado	Selección de palabras clave	Mapas palabras	Representación del Arte del alumnado	Cada inicio de curso desde el ciclo 2
Recogida y análisis de datos elaborados por el alumnado	Observación y reflexión sobre el curso	Diario de Aprendizaje (D)	Percepción del alumnado con relación a los aspectos objeto de estudio	Cada fin de curso
Cuestionario	Cuestionarios realizados a alumnado de 3º del Grado de Magisterio EP a principio de curso	Cuestionario inicial ©	Representación de la Historia del Arte y del Arte del alumnado y expectativas para el curso	Cada inicio de curso
Cuestionario	Cuestionarios realizados entre mayo y junio de 2024 a estudiantes que han cursado la asignatura conmigo	Cuestionario final 1 (CF1)	Punto de vista del alumnado con relación a los aspectos objeto de estudio	Al final del último ciclo
Cuestionario	Cuestionarios realizados entre mayo y junio de 2024 a estudiantes que han cursado la asignatura con otros docentes	Cuestionario final 2 (CF2)	Punto de vista del alumnado con relación a los aspectos objeto de estudio	Al final del último ciclo
Encuesta al alumnado	Encuesta institucional de base cuantitativa con preguntas abiertas	DOCENTIA	Valoraciones cuantitativas y cualitativas de mis alumnos sobre mi desempeño docente.	Al final de cada curso

No todos estos instrumentos se han utilizado en todos los cursos o recaban información de todos los cursos como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 18

Disponibilidad de los instrumentos de recogida de datos por curso

Curso y grupo	Cuestionario inicial	Cuestionario final Alumnos propios	Cuestionario final Alumnos ajenos	Diario de Aprendizaje
2015/2016-MBL	C1A1 – C1A21			
2017/2018-T6	C2A1 – C2A42			
2017/2018-T7	C3A1 – C3A40	CF1		
2018/2019-MBL	C4A1 – C4A33	CF1		
2018/2019-T7	C5A1 – C5A45	CF1		
2019/2020-OP	C6A1 – C6A6	CF1		D1A1 – D1A11
2020/2021-EI-EP		CF1		D2A1 – D2A56
2020/2021-EP-PED		CF1		D3A1 – D3A61
2021/2022-EI-EP	C7A1 – C7A44	CF1		D4A1 – D4A44
2022/2023-M1	C9A1 – C9A49	CF1	CF2	D5A1 - D5A56
2022/2023-M2	C10A1 – C10A47	CF1	(otros grupos)	D6A1 - D6A52
2023/2024-EI-EP	C11A1 – C11A29	CF1	CF2	D7A1 – D7A38
2023/2024-EP-PED	C12A1 – C12A22	CF1	(otros grupos)	D8A1 – D8A47

Anexo 4. Ciudadanía: justificación de categorías a partir de los Diarios de Aprendizaje de los estudiantes

CIUDADANÍA. JUSTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS			
Historia del Arte como motor para la formación de una ciudadanía proactiva, transformadora y comprometida con lo social			
VALORES			
VALORES Más allá del valor artístico y comercial del arte, las entidades públicas y privadas propietarias o gestoras de bienes artísticos no solo deben proteger estos bienes, sino compartirlos desde una perspectiva pedagógica de valores para la ciudadanía. El arte y la Historia del Arte pueden ser portadoras de valores cívicos para la educación de una ciudadanía proactiva.	V1	Igualdad de género	Las sociedades patriarcales han impuesto barreras a las capacidades artísticas de la mujer. Tampoco la historia ha hecho justicia en aquellos casos en que la mujer ha sido capaz de superar estas barreras.
	V2	Justicia e igualdad social	A lo largo de la historia el arte ha mostrado diferentes expresiones de sensibilidad social y más recientemente, de justicia e igualdad social, aunque ello, por sí solo, no sea suficiente para la transformación de la sociedad.
	V3	Inclusión de la diversidad social y cultural	La Historia del Arte y el arte en su diversidad de manifestaciones pasadas y recientes pueden contribuir a la inclusión e social de ciudadanos y grupos de todo tipo de culturas, etnias, capacidades, creencias o preferencias sexuales.
	V4	Superación del eurocentrismo	La visión etnocéntrica de la sociedad occidental, con su dominio militar y económico y su historia colonial ha consagrado una visión del arte acorde con la cultura propia, ignorando otras expresiones artísticas.
	V5	Valoración de la naturaleza y protección del medio ambiente	A pesar de la presencia de la naturaleza, en el arte apreciable a lo largo de la historia, este vínculo no ha trascendido a la defensa del patrimonio natural y conservación del equilibrio ecológico del planeta.
	V6	Respeto y protección de lo público, del patrimonio y de la identidad cultural	La conservación del patrimonio artístico, tanto por sí mismo como por su valor histórico, es un deber de la ciudadanía y de las instituciones. Ya sea propiedad pública o privada porque, en todo caso, forma parte del acervo cultural público. La historia del arte muestra que la identidad cultural evoluciona sin que la incorporación del arte que proviene de otras culturas eclipse la identidad cultural propia. Recíprocamente, la conservación y defensa de ésta no es obstáculo para la integración de las otras.
	V7	Participación y desarrollo de la comunidad y el entorno	El arte presente en los espacios públicos debe aproximarse a los intereses, necesidades y preocupaciones de los ciudadanos. Interesa establecer cierta complicidad entre la creación artística y las instituciones locales y comunidades ciudadanas.
	V8	Libertad de creación expresión y opinión	La capacidad creativa, en todas sus manifestaciones es el motor de la transformación de la sociedad y del medio. No cabe la restricción a la creación artística ni al análisis histórico del arte, ya sea directamente o por limitación de libertad de expresión u opinión, salvo que atente derechos y libertades legítimas de terceros.
	V9	Información veraz y accesible	La historia y crítica del arte no puede ser objeto de información parcial, sesgada o simplemente falsa. La ciudadanía tiene derecho a información no sólo veraz sino también accesible y sin restricciones.
	V10	Transmisión del legado histórico del arte	El legado histórico del arte es un derecho y parte crucial de la formación cultural de los niños para ellos mismos y como transmisores a las nuevas generaciones.

COMPETENCIAS			
	C1	Creatividad	La creatividad en todas sus expresiones (artística, cultural, tecnológica, etc.) es el motor de la transformación de la sociedad y del medio.
COMPETENCIAS necesarias para una actitud proactiva La transmisión de valores cívicos a la ciudadanía a través de la enseñanza de la Historia del Arte requiere de los docentes competencias y habilidades propias que éstos, a su vez, deberán transmitir a los discentes.	C2	Visión global	El docente debe disponer de visión global del mundo desde el punto de vista cultural, pero también desde la perspectiva de las relaciones de dominio económico y geoestratégico que condicionan el desarrollo e intercambio cultural.
	C3	Capacidad crítica y autonomía	Capacidad crítica significa incorporar al análisis y evaluar las diferentes perspectivas posibles sin prejuicios ni condicionantes autoimpuestos o de costumbres de carácter exógeno político o social. La capacidad crítica conlleva autonomía y libertad de criterio y pensamiento.
	C4	Capacidad analítica y rigor	El estudio, la crítica y la historia del arte requieren una capacidad analítica fuertemente desarrollada como base para observar, profundizar, experimentar, discernir y concluir con rigor.
	C5	Actitud inconformista y reivindicativa	La capacidad crítica y de análisis multiplica sus efectos con el inconformismo y la actitud reivindicativa para transformarse en compromiso.
	C6	Habilidad observacional y experimental e investigación	La interpretación del arte requiere experimentación, conocimiento histórico artístico (contexto, estilos, útiles, materiales) e investigación. La capacidad creativa es una cualidad estrechamente relacionada con la curiosidad y habilidad para observar, entender
	C7	Habilidad colaborativa	Con frecuencia la creación artística tiene lugar en el seno de colectivos o escuelas que comparten tendencias u objetivos. Del mismo modo, el estudio de la historia del arte y la educación en ambas materias tiene lugar en el seno de grupos de docencia e investigación que trabajan en equipos y en colaboración en el ámbito nacional e internacional.
	C7	Sensibilidad y empatía	La apertura hacia nuevas corrientes artísticas, así como la inclusión e integración de la diversidad, no solo en el plano profesional sino también por parte de la ciudadanía, conlleva empatía y sensibilidad hacia otras expresiones y formas de arte, así como hacia otras etnias y culturas.
	C8	Habilidad comunicacional	La docencia, y muy en particular del arte, debe basarse cada vez menos en la lección magistral y más en la capacidad comunicacional del docente. Éste dispone, a su vez, de un abanico de instrumentos y métodos de comunicación cada vez más rico y complejo.
	C10	Habilidades digitales y tecnológicas	La explosión del arte digital, la inteligencia artificial y el conjunto de instrumentos tecnológicos disponibles para la docencia y la investigación, exigen habilidades inherentes al trabajo del docente y a la actitud del discente.

Anexo 5: Informe de la encuesta para la evaluación final

La evaluación final o global de esta investigación-acción se centra en el análisis del cuestionario final, concebido para conocer las razones de la evolución, si es que ha habido tal, de las ideas de mis alumnos acerca del arte y de la Historia del Arte. Para ello, procedemos a la comparación de los resultados con los obtenidos en el diagnóstico inicial y en el análisis de los diarios de aprendizaje. Además, comparamos las opiniones de mis alumnos con las de estudiantes que han cursado la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte con otros profesores. Para lo primero nos basaremos en las catorce preguntas de respuesta cuantificada; para lo segundo nos apoyaremos también en las respuestas de mis alumnos a las preguntas de respuesta abierta.

El texto de este apartado se ha estructurado de la siguiente forma:

- En primer lugar, se presenta un gráfico que ofrece una visión general de las catorce preguntas de respuesta cuantificada, comparando los resultados globales de los alumnos que han estudiado la asignatura conmigo y la de los alumnos que la han estudiado con otros docentes.
- El bloque 1 (que abarca las preguntas n.º 1 y n.º 2) se presenta junto a su comparación gráfica con las del diagnóstico general. En la pregunta n.º.1 los alumnos, deben elegir las tres palabras que consideran que expresan mejor lo que es el Arte. En la n.º.2 deben seleccionar las cinco obras de arte más relevantes, en su opinión, de la Historia. Los resultados se muestran en gráficos comparativos entre las respuestas de los que han respondido al cuestionario actual –DESPUÉS de haber cursado la asignatura– y de los resultados obtenidos en el diagnóstico general –ANTES de haber cursado la asignatura–.
- A continuación, se presentan los resultados sintetizados de los bloques 2 y 3 a través de gráficos y tablas. Cada bloque se divide en dos o más secciones, en cada una de las cuales se presenta:
 - Un análisis de conjunto de ésta con un gráfico de síntesis de las preguntas cuantificadas.
 - A continuación, de una en una, las respuestas a las preguntas cuantificadas, mediante gráficos comentados.
 - Posteriormente, en una o varias tablas, se incluye un breve resumen de las respuestas a las preguntas abiertas de los estudiantes que han sido alumnos míos. Resumen que va seguido de varias citas literales de dichas respuestas. Algunas preguntas dan lugar a más de una tabla y recíprocamente, algunas tablas abarcan más de una pregunta.

- El bloque 4 se compone únicamente de preguntas de respuesta abierta, por lo que carece de elementos gráficos y sus respuestas se resumen en tablas. Al igual que en los anteriores.
- El análisis del bloque 5 sigue un procedimiento similar al de los bloques 2 y 3, con la salvedad de que éste tan solo contiene una pregunta cuantificada junto a varias de respuesta abierta. El análisis de ésta va seguido. A continuación, se procede a una comparación de las respuestas al cuestionario actual con los “diarios de aprendizaje” que los alumnos realizaban al finalizar el curso, con la idea de confirmar si lo que dicen los estudiantes en sus diarios es coherente con las respuestas al cuestionario. Para ello se toma como referencia una muestra de 59 diarios sobre los que ya se había hecho un trabajo de análisis con anterioridad a esta tesis.

La numeración de los gráficos y tablas es independiente de los del resto de la tesis, por lo que presentamos a continuación el índice de los elementos de este anexo, algunos de los cuales se han llevado al cuerpo del documento para ilustrar nuestros análisis y reflexiones.

Índice de tablas del anexo 5

Tabla A. 1. Qué es, qué expresa y de qué se ocupa el arte	508
Tabla A. 2. Qué es, qué expresa y de qué se ocupa el arte	509
Tabla A. 3. Origen del proceso de creación artística	515
Tabla A. 4. Participación del espectador y el arte como compromiso social	516
Tabla A. 5. Origen de la creación artística	520
Tabla A. 6. Concepto de genio.....	521
Tabla A. 7. Concepto de genio.....	522
Tabla A. 8. Contenidos que debe desarrollar la enseñanza de la Historia del Arte.....	527
Tabla A. 9. Contenidos que debe desarrollar la enseñanza de la Historia del Arte.....	528
Tabla A. 10. Contenidos que debe desarrollar la enseñanza de la Historia del Arte	529
Tabla A. 11. Contenidos que debe desarrollar la enseñanza de la Historia del Arte	530
Tabla A. 12. Tipo de relato que debe transmitir la enseñanza de la Historia del Arte	532
Tabla A. 13. Discurso objetivo y tipo de relato consideras que debe transmitir la enseñanza de la Historia del Arte.....	533
Tabla A. 14. Los vacíos de la Historia del Arte. Mujer, otras culturas y otras expresiones artísticas.....	534
Tabla A. 15. Los vacíos de la Historia del Arte. Un nuevo enfoque en los discursos	535
Tabla A. 16. Quién decide qué es arte.....	536
Tabla A. 17. Factores que hacen que una obra de arte sea relevante	537
Tabla A. 18. Relación entre Historia del Arte y política	538
Tabla A. 19. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Contenidos	539
Tabla A. 20. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Metodología	540
Tabla A. 21. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Actividades	541
Tabla A. 22. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Otros aspectos	542
Tabla A. 23. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Qué ha faltado y qué ha sobrado	543
Tabla A. 24. Lo más útil y lo menos útil de la asignatura	544
Tabla A. 25. Opiniones sobre la Historia del Arte tras haber cursado la asignatura	545
Tabla A. 26. Aportación de la Historia del Arte a la educación. Práctica docente	546
Tabla A. 27. Aportación de la Historia del Arte a la educación. Aprendizaje del alumnado....	547
Tabla A. 28. Aportación de la Historia del Arte a la educación. Currículo	548
Tabla A. 29. Relación entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación cívica	550

Índice de gráficos del anexo 5

Gráfico A. 1. La Historia del Arte en la formación inicial del profesorado	492
Gráfico A. 2. Representación gráfica de la nube de palabras mencionadas por los alumnos .	494
Gráfico A. 3. Proporción de citaciones a obras de arte diferentes	496
Gráfico A. 4. Número total de respuestas, de obras diferentes y sus autores	497
Gráfico A. 5. <i>Número total de obras diferentes y autores de las mismas</i>	497
Gráfico A. 6. Tabla 19. Distribución porcentual, por segmentos, de las obras de arte más mencionadas	498
Gráfico A. 7. Principales autores de las obras de arte mencionadas.....	499
Gráfico A. 8. Tipo de obras de arte más mencionadas.....	500
Gráfico A. 9. Distribución por épocas de los tipos de obras de arte mencionadas.....	501
Gráfico A. 10. Distribución por continentes de procedencia de los tipos de obras de arte mencionadas	502
Gráfico A. 11. Distribución por sexos de la autoría de las obras mencionadas.....	503
Gráfico A. 12. El arte es manifestación libre de la creatividad que expresa emociones, sentimientos y belleza.....	504
Gráfico A. 13. Respuestas a la pregunta n.º 3 y valoración media	505
Gráfico A. 14. Respuestas a la pregunta n.º 4 y valoración media	506
Gráfico A. 15. Respuestas a la pregunta n.º 5 y valoración media	507
Gráfico A. 16. El espectador y el contexto social ejercen influencia e incluso participan en la creación artística	510
Gráfico A. 17. Respuestas a la pregunta n.º 7 y valoración media	511
Gráfico A. 18. Respuestas a la pregunta n.º 9 y valoración media	512
Gráfico A. 19. Respuestas a la pregunta n.º 11 y valoración media	513
Gráfico A. 20. Respuestas a la pregunta n.º 12 y valoración media	514
Gráfico A. 21. La Historia del Arte debe priorizar el estudio de la obra de los genios.....	517
Gráfico A. 22. El arte es fruto del trabajo de los genios	518
Gráfico A. 23. La Historia del Arte debe priorizar el estudio de los genios de los genios	519
Gráfico A. 24. La Historia del Arte debe mantener los enfoques hasta ahora dominantes	523
Gráfico A. 25. La enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse en pintura, escultura y arquitectura.....	524
Gráfico A. 26. La enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse en el estudio formal de las obras	525
Gráfico A. 27. La enseñanza de la Historia del Arte debe priorizar el estudio del arte europeo	526
Gráfico A. 28. La didáctica de la Historia del Arte debe elaborar discursos objetivos.....	531
Gráfico A. 29. Existencia de relación entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación para la ciudadanía	549
Gráfico A. 30. Valores y competencias y habilidades para la formación de una ciudadanía crítica y proactiva a través de la enseñanza de la Historia del arte.....	553

1. Visión general de las preguntas de respuesta cuantificada

Como puede observarse en el gráfico A.1 hay una clara diferencia entre las valoraciones de los dos grupos. Especialmente en las preguntas 8, 11, 14, 16, 17, 18, y 20, en las que la diferencia de valoración prácticamente se duplica, y en menor medida en la 9 y 31 donde la diferencia es superior al 50%.

Gráfico A. 1. *La Historia del Arte en la formación inicial del profesorado*



Bloque 1. Prácticas de Aula

Palabras o expresiones que definen qué es el arte

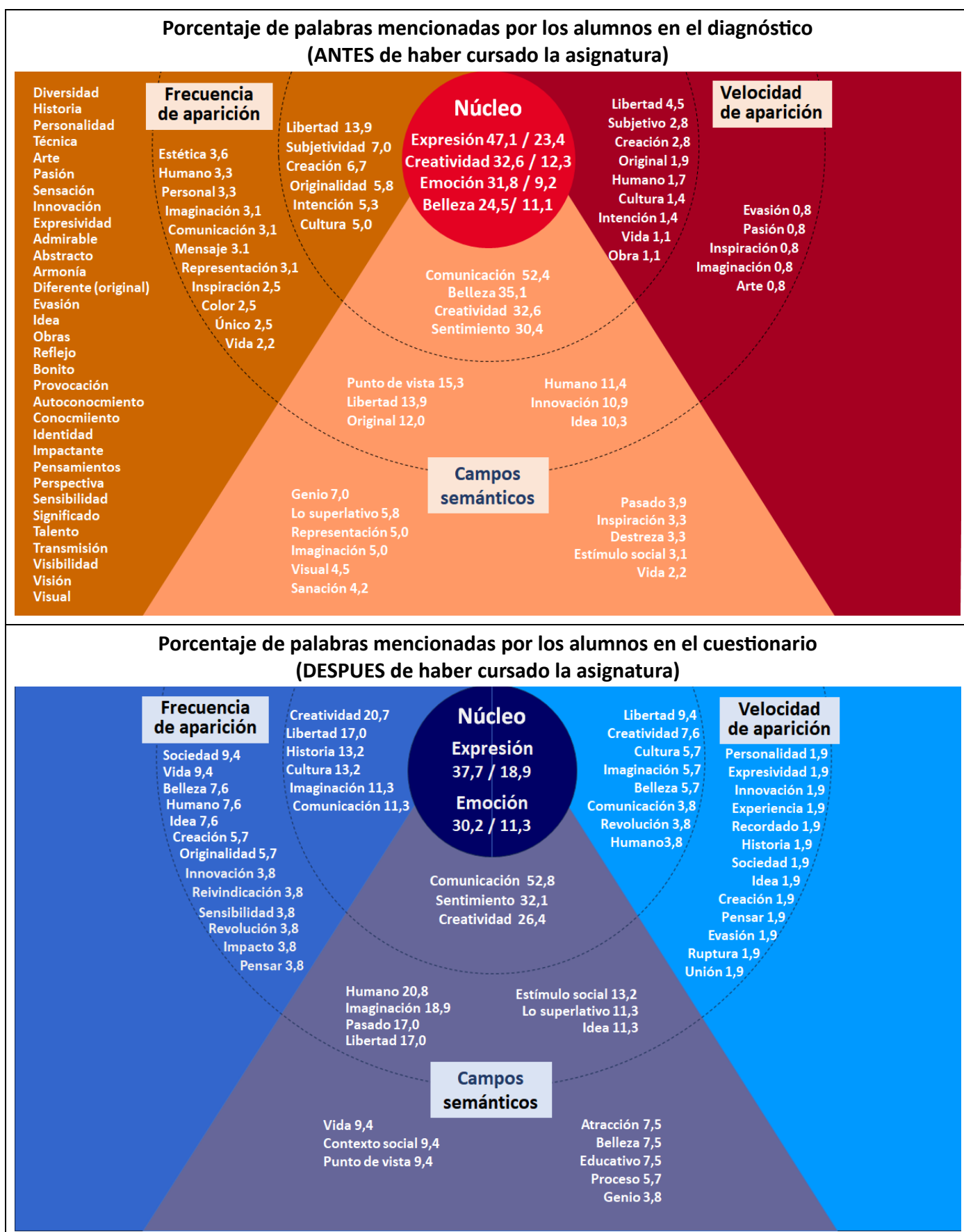
Pregunta 1. Define arte en tres palabras

Para mostrar los resultados se ha optado por emplear una representación gráfica que recoge los resultados obtenidos en la práctica 2 (mapa de imágenes). En dicha representación (ver doble gráfico A.2) se distribuyen las palabras mencionadas en cuatro áreas: un “núcleo” y tres segmentos periféricos, “frecuencia”, “velocidad” y “campos semánticos”; segmentos divididos, a su vez, en varios niveles de periferia. Para ello, previamente se ha elaborado una tabla en la que las diferentes palabras mencionadas se ordenan teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- En primer lugar, se han agrupado en una sola palabra aquellas que son sinónimas o pueden considerarse como tal en el contexto que nos ocupa.
- A continuación, se han agrupado en columnas según el orden en que han sido mencionadas.
- En tercer lugar, se han obtenido dos valores expresados en porcentaje con respecto al número de alumnos: la “frecuencia” o número total de apariciones y la “velocidad de aparición” o número de veces que aparecen mencionadas en primer lugar.
- A partir de estos datos se ha identificado el “núcleo” de palabras que mejor representaría lo que es el arte, así como diversos niveles de periferia, de acuerdo con lo expresado los estudiantes.
- Finalmente, el conjunto de todas ellas se ha distribuido mediante su concentración en “campos semánticos” o grupos de palabras que, sin ser sinónimas, pueden considerarse afines en el contexto del presente análisis. Por ejemplo, a “comunicación” se asocian términos como “expresión” o “mensaje”; a “imaginación” se asocian “viaje” o “divagación mental”, etc. Hay que advertir que al agrupar las palabras en campos semánticos puede darse el caso, como así ha ocurrido, de que dos palabras propuestas por un alumno se atribuyan al mismo campo. Por tratarse de porcentajes respecto al número de alumnos, en estos casos, aun manteniendo ambas palabras en dicho campo, tan solo se ha contado una para calcular el porcentaje.

En el doble gráfico A.2 se muestra la comparación en porcentaje entre las respuestas de los 359 alumnos que habían respondido en el diagnóstico general (ANTES de haber cursado la asignatura) y las de los 53 que lo han hecho en el cuestionario actual (DESPUÉS de haber cursado la asignatura).

Gráfico A. 2. Representación gráfica de la nube de palabras mencionadas por los alumnos



Como puede observarse, el núcleo ha quedado reducido a dos términos, ya que han salido del mismo “creatividad” y “belleza”, lo que debe interpretarse en el sentido de una menor concentración de palabras para definir lo que es arte por parte de los alumnos que han cursado la asignatura. Y si bien “creatividad” se reubica en, con un alto porcentaje, en la zona periférica más próxima al núcleo, tanto en frecuencia como en velocidad de aparición, “belleza” aparece ya en un segundo nivel de la periferia en frecuencia, aunque se mantiene en la periferia más próxima en cuanto a velocidad.

Por su parte, en las respuestas de los alumnos que ya habían cursado la asignatura, los dos términos que permanecen en el núcleo –“expresión” y “emoción”– muestran cierto equilibrio entre la intención de expresar o comunicar algo por parte del autor y una interpretación más primaria o simple de lo que es el arte. En cambio, el núcleo resultante de las respuestas de los alumnos, en el diagnóstico previo al curso, mostraría una visión más próxima al estereotipo tradicional al incluir “creatividad” y “belleza”.

Si observamos con mayor detalle los términos que figuran en los primeros niveles de la periferia vemos que, en ambos casos, se produce un cierto equilibrio entre el estereotipo y una visión más reflexiva. En la frecuencia de aparición encontramos, en las respuestas al diagnóstico, términos como “subjetividad”, “intención” y “cultura”, así como “historia”, “cultura” y “comunicación” en las respuestas al cuestionario. Del mismo modo, en el primer nivel de velocidad de aparición encontramos “subjetivo”, “cultura” e “intención” en el diagnóstico, o “cultura”, “comunicación” y “revolución” en el cuestionario.

Pero donde si puede apreciarse una mayor distancia entre las respuestas de ambos colectivos es en el segundo nivel de la velocidad de aparición. Mucho más abierto en el caso de los alumnos que ya habían cursado la asignatura, incluyendo términos como “innovación” y “experiencia”, “recordado” e “historia” o “sociedad” y “ruptura” que apuntan a una visión más compleja de lo que es el arte.

En cuanto a los campos semánticos hay coincidencia en “comunicación”, “creatividad” y “sentimiento”. En cambio “belleza” pasa al tercer nivel de la periferia en las respuestas de los alumnos al cuestionario, es decir después de haber cursado la asignatura. Parece que los estudiantes han relativizado la relación entre belleza y arte. Por otro lado, es interesante observar cómo en las respuestas al cuestionario aparecen con cierta intensidad conceptos como “estímulo social” y “contexto social”.

Obras de arte más relevantes de la historia

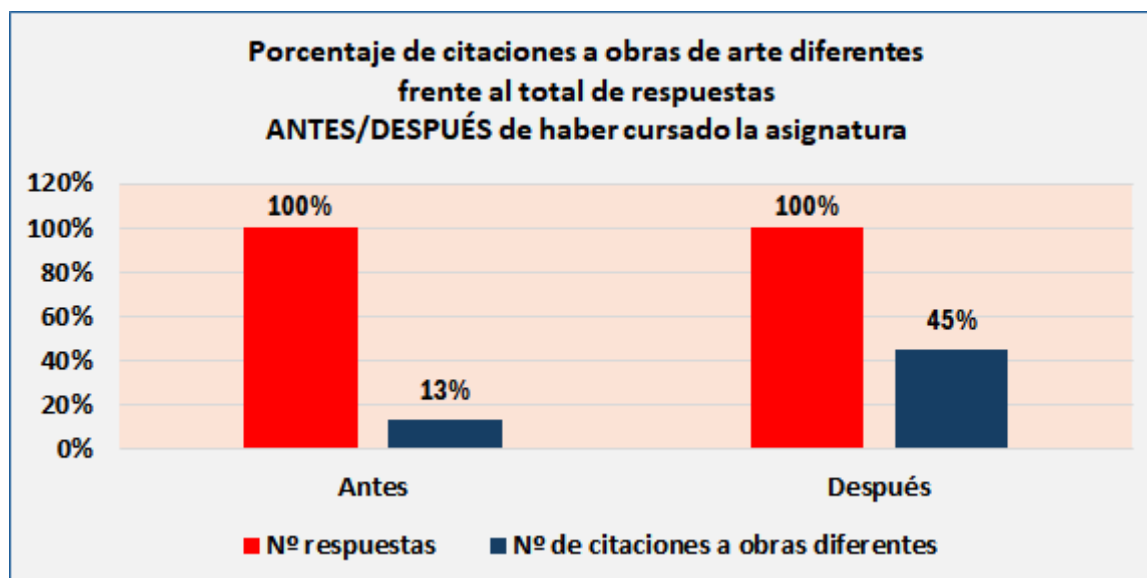
Pregunta 2. Enumera las 5 obras de arte que consideres más relevantes de la historia de la humanidad

Las respuestas a esta pregunta del cuestionario (DESPUÉS de haber cursado la asignatura) se comparan con las que aparecen recogidas en el diagnóstico realizado ANTES de haber cursado la asignatura. El resultado de esta comparación se muestra en gráficos comentados referentes a los siguientes aspectos:

- Proporción de obras diferentes y autores diferentes en relación con el total de respuestas recibidas.
- Obras de arte más mencionadas.
- Autores más recurrentes de las obras de arte mencionadas.
- Distribución de las obras de arte mencionadas por tipos de expresión artística.
- Número de obras por tipo de expresión artística y por épocas.
- Distribución de las obras de arte mencionadas por continentes.
- Proporción de autores y autoras.

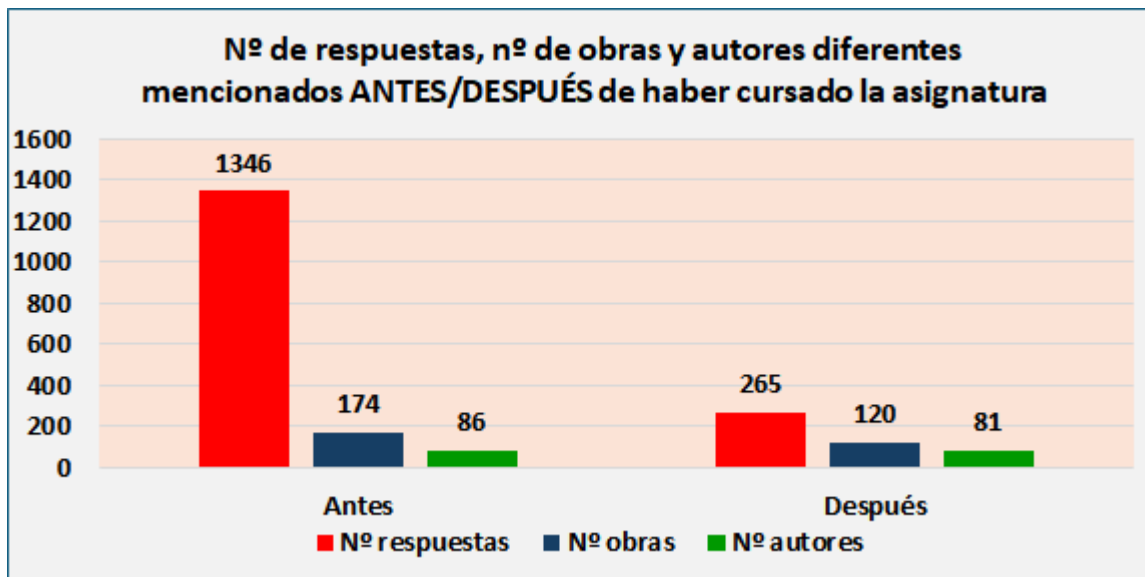
En primer lugar, se ha analizado la proporción de obras diferentes que, en cada caso, mencionaron los estudiantes. Como puede observarse en el gráfico A.3, tan solo un 13% de las recogidas en el diagnóstico (ANTES) se refieren a obras diferentes, mientras que en las respuestas al cuestionario (DESPUÉS) la proporción asciende al 45%.

Gráfico A. 3. *Proporción de citaciones a obras de arte diferentes*



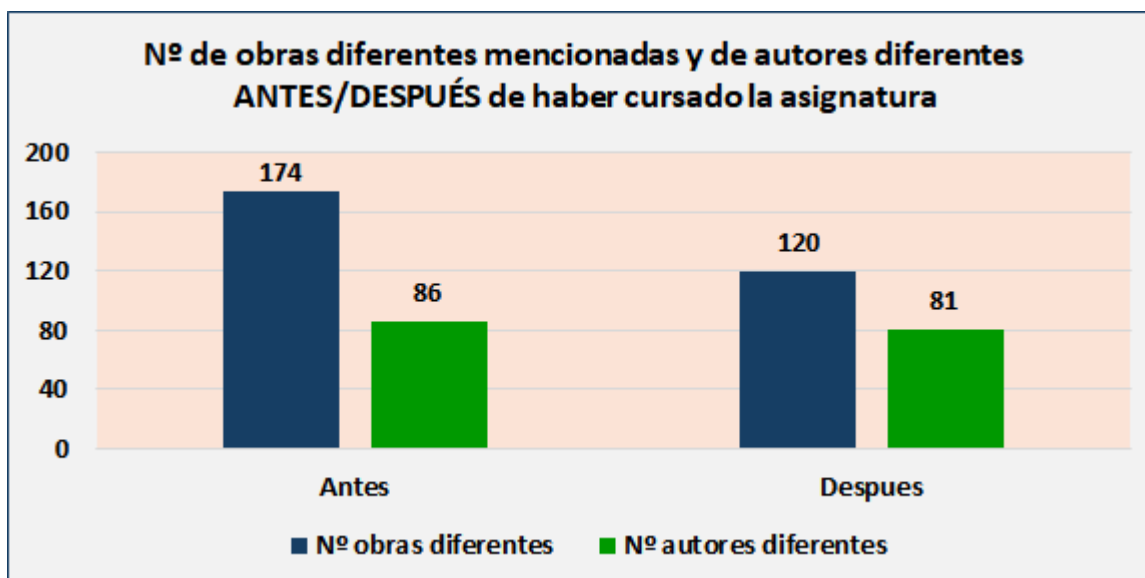
Veamos ahora el gráfico A.4 en el que, esta vez en valores absolutos, se muestra no solo la escasa diversidad en cuanto a obras sino la mayor concentración de sus autores según el diagnóstico (ANTES) frente a los que respondieron al cuestionario (DESPUÉS).

Gráfico A. 4. *Número total de respuestas, de obras diferentes y sus autores*



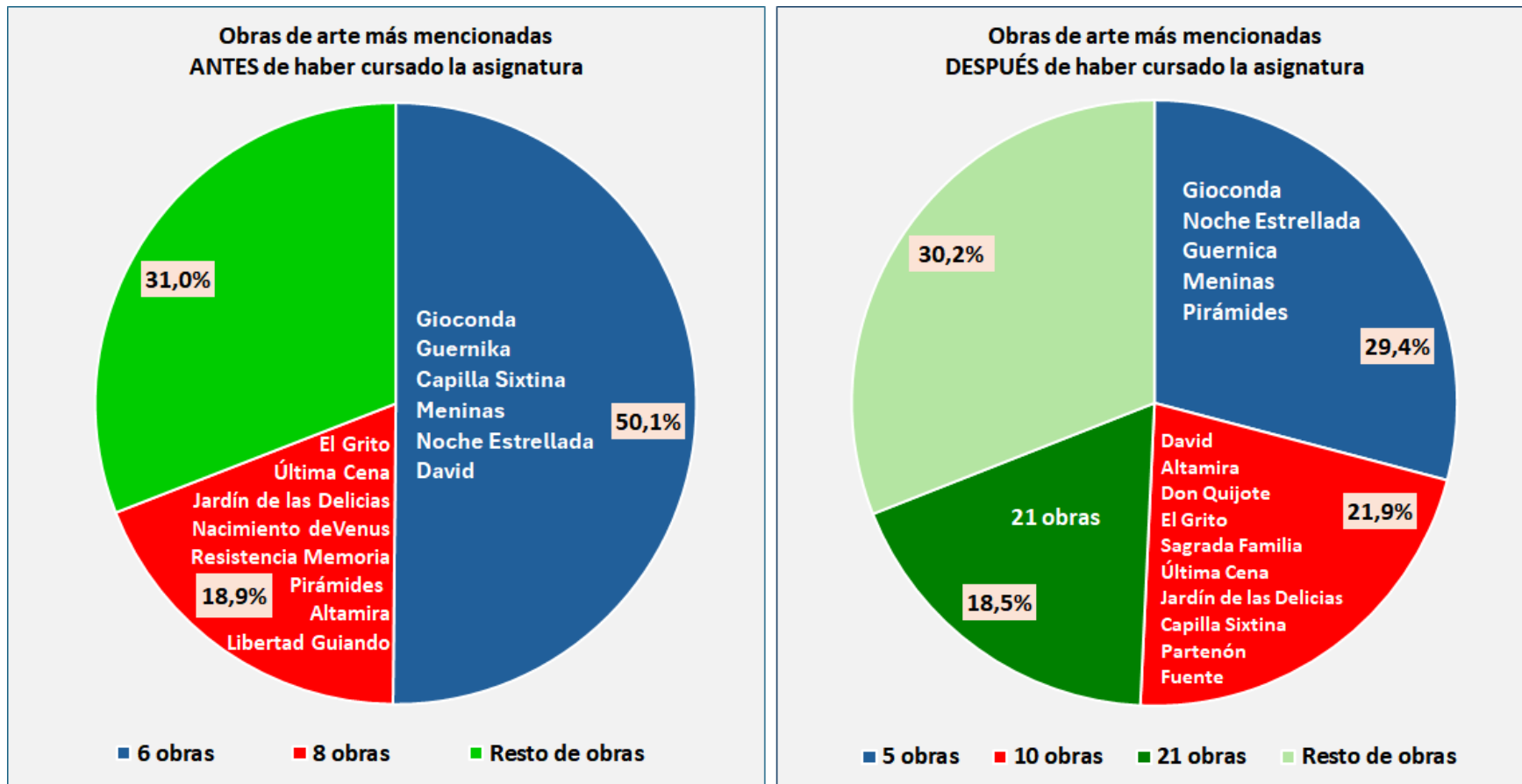
Con mayor detalle, en el gráfico A.5 puede apreciarse la mayor diversidad de autores. Los estudiantes parecen haber ensanchado su visión del mundo del arte.

Gráfico A. 5. *Número total de obras diferentes y autores de las mismas*



En cuanto a las obras de arte más mencionadas en el doble gráfico 9.25 se observa, una coincidencia en once de ellas. Sin embargo, ANTES de haber cursado la asignatura el 50% del total de las citaciones de los alumnos se reducía a seis obras diferentes y el 70% a catorce, mientras que DESPUÉS de haber cursado la asignatura la concentración disminuye notablemente hasta el punto de que son 36 obras las que cubren el 70% de las menciones.

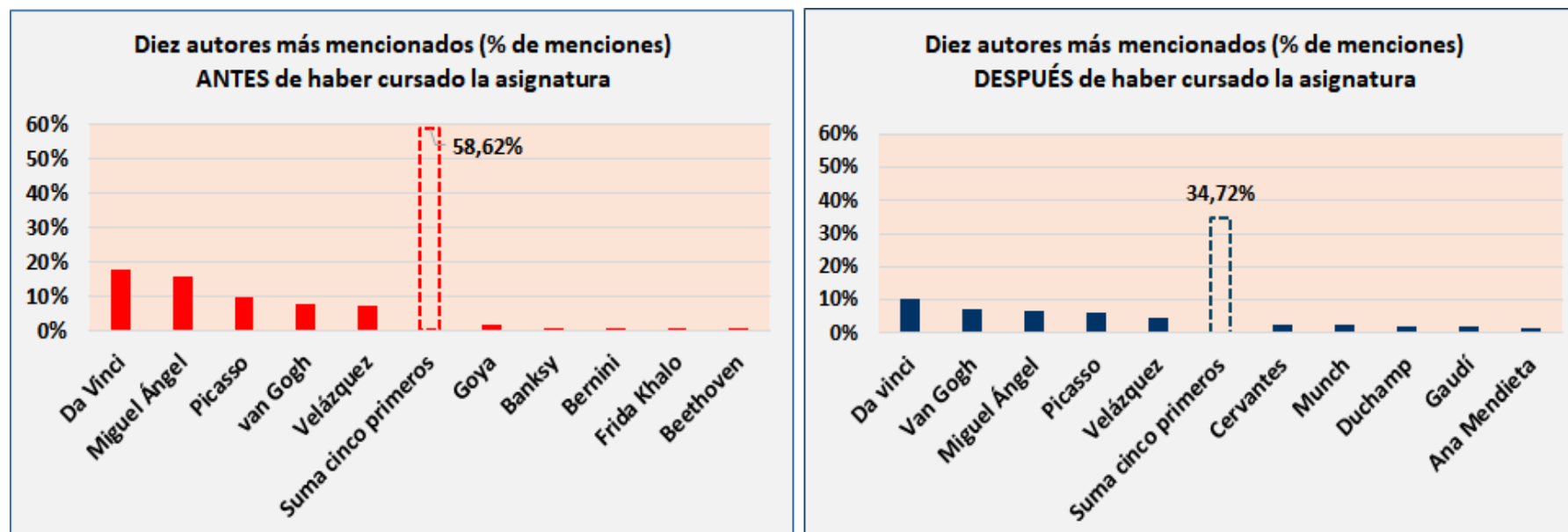
Gráfico A. 6. Tabla 19. Distribución porcentual, por segmentos, de las obras de arte más mencionadas



Por lo que respecta a la autoría de las obras mencionadas, en el doble gráfico A.7 se muestra la relación de los autores más recurrentes. Más allá de la coincidencia entre los cinco primeros (con tan solo alguna pequeña diferencia en el orden) destaca el hecho de que mientras que la proporción global acumulada por estos cinco autores se aproximaba al 60% en las respuestas de los alumnos que aún no habían cursado la asignatura (ANTES), dicho porcentaje apenas superaba un tercio en las respuestas de las que ya la habían cursado (DESPUÉS).

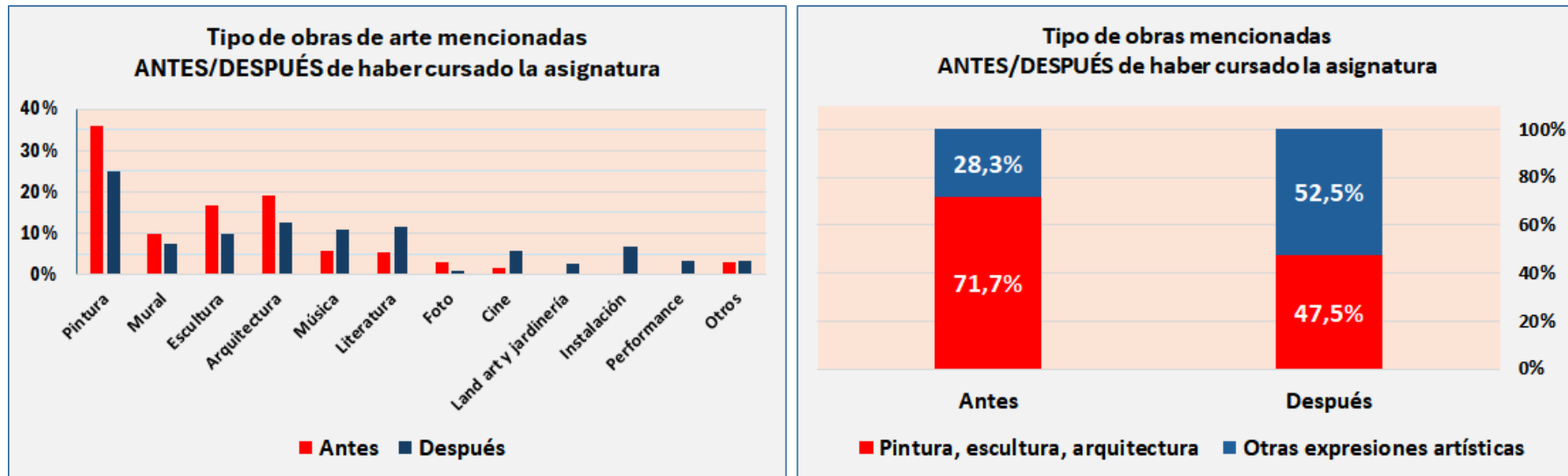
Se produce, por tanto, una desconcentración en la autoría coherente con la que se ha puesto de manifiesto en las obras.

Gráfico A. 7. Principales autores de las obras de arte mencionadas



Por lo que respecta a la distribución por tipos de expresión artística, en el doble gráfico A.8 se pone de manifiesto un cambio de criterio que apunta a una presencia decreciente de las tres artes más tradicionales –pintura, escultura y arquitectura– en favor de otras expresiones artísticas.

Gráfico A. 8. *Tipo de obras de arte más mencionadas*



Una visión complementaria de lo anterior nos la muestra, en el gráfico A.9, la distribución de obras de arte por épocas. La diferencia entre los dos gráficos muestra la desaparición de las obras de arquitectura de las edades media y moderna, la disminución de la pintura de los siglos XIX y XX y en sentido contrario una mayor presencia de diferentes expresiones de arte contemporáneas.

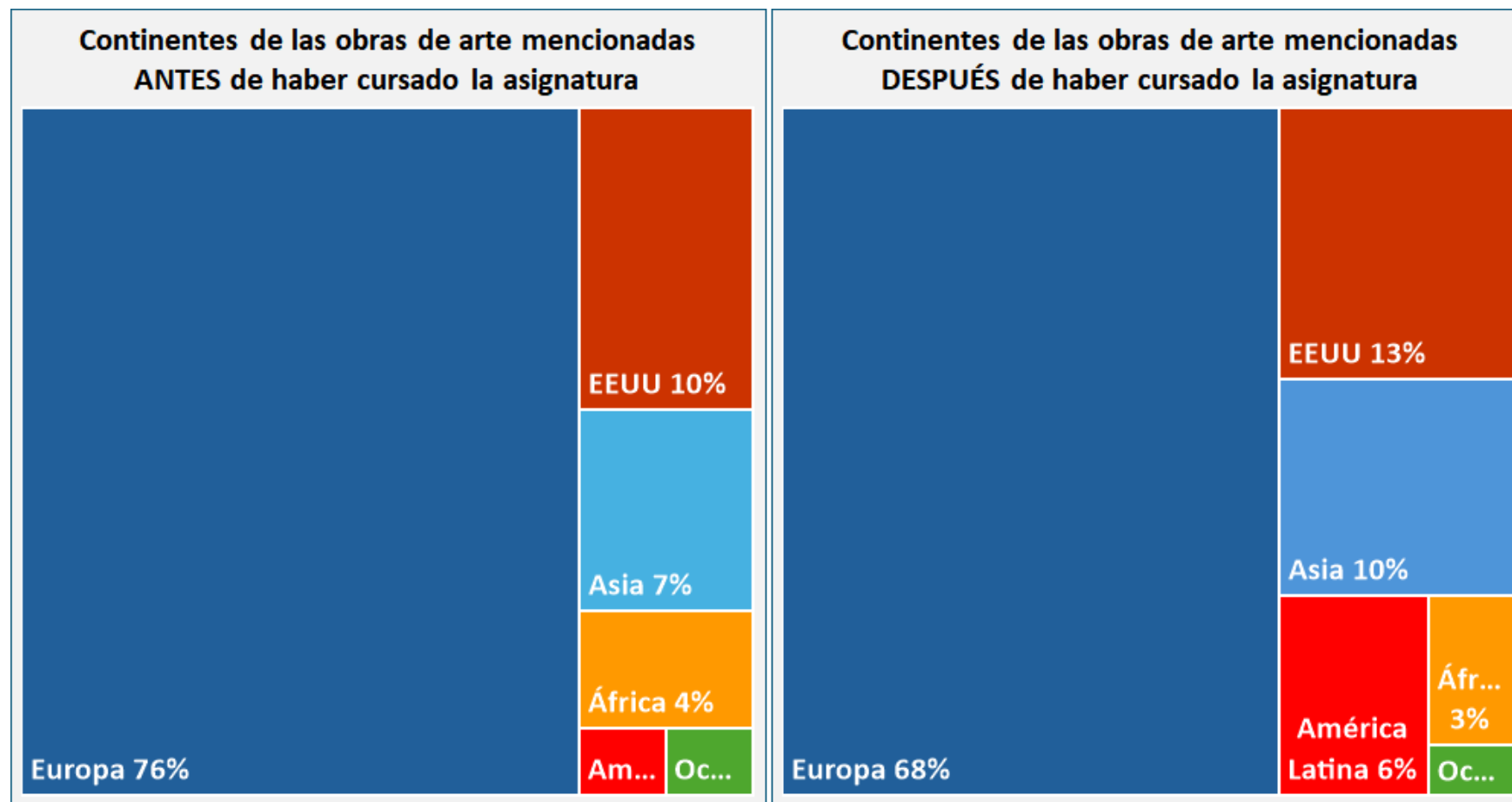
Gráfico A. 9. Distribución por épocas de los tipos de obras de arte mencionadas



Finalmente, hemos realizado un análisis de las obras por continentes de la procedencia de las obras.

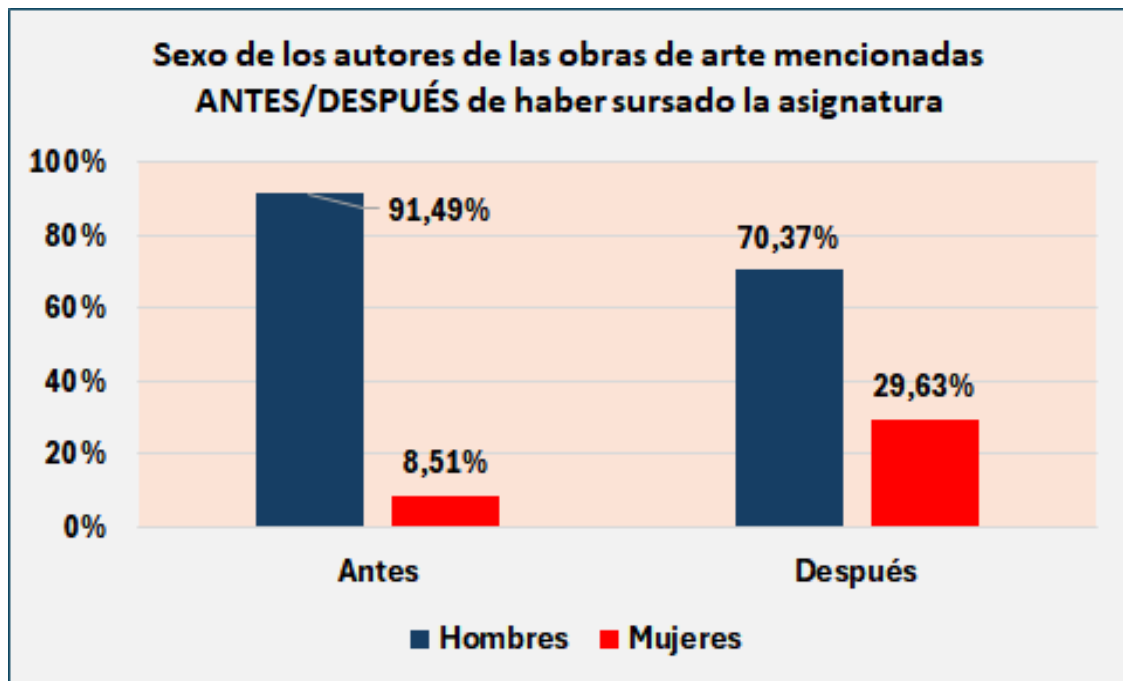
En el doble gráfico A.10 se observa una leve disminución de la proporción de obras de procedencia europea en favor de Estados Unidos, Asia y América Latina. De ello se deduce una ligera mirada más allá del eurocentrismo, muy apreciable en la medida en que la asignatura no se dedica al arte universal.

Gráfico A. 10. *Distribución por continentes de procedencia de los tipos de obras de arte mencionadas*



Asimismo, en el gráfico A.11 puede apreciarse el crecimiento de la presencia de obras realizadas por mujeres. Realmente, la Histórica del Arte no puede ocultar el hecho –sin entrar aquí en las causas de ello– de que a lo largo del tiempo ha habido una mayor producción de obras de arte realizadas por hombres que por mujeres. Por ello, aunque la mención por parte de los alumnos a obras de autoría masculina sigue siendo evidente, es muy relevante el que se haya más que triplicado la presencia de autoras. De ello se deduce un interés notable por las aportaciones de las mujeres artistas.

Gráfico A. 11. *Distribución por sexos de la autoría de las obras mencionadas*



3. Bloque 2. Concepciones de los estudiantes sobre el arte

Qué es y qué expresa el arte

Los enunciados de las preguntas n.º 3, 4, y 5 pueden resumirse en la siguiente afirmación:

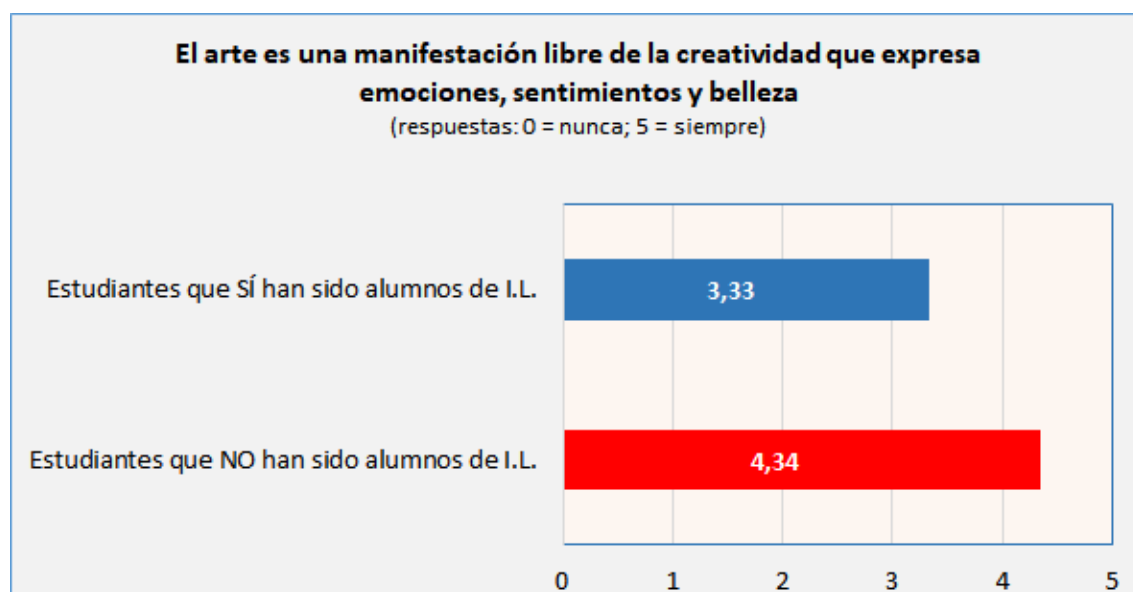
“El arte es manifestación libre de la creatividad que expresa emociones, sentimientos y belleza”.

En primer lugar, se presenta el gráfico A.12 que agrupa las respuestas a las preguntas n.º 3, 4 y 5, en términos de la valoración media del conjunto, diferenciando entre los estudiantes que Sí han sido alumnos míos y los que NO lo han sido.

Como puede apreciarse, los estudiantes que NO han sido alumnos míos manifiestan que casi siempre es cierta esta afirmación.

Por su parte los que Sí lo han sido, aun estando en buena parte de acuerdo con ello, dejan un espacio a la interpretación del arte como un ámbito abierto a la reflexión. Es decir, para éstos el arte conjuga elementos de carácter primario con otros que son producto de la reflexión o de la intención del autor.

Gráfico A. 12. *El arte es manifestación libre de la creatividad que expresa emociones, sentimientos y belleza*



A continuación, se muestran los gráficos correspondientes a las preguntas n.º 3, 4 y 5 acompañados de un breve comentario.

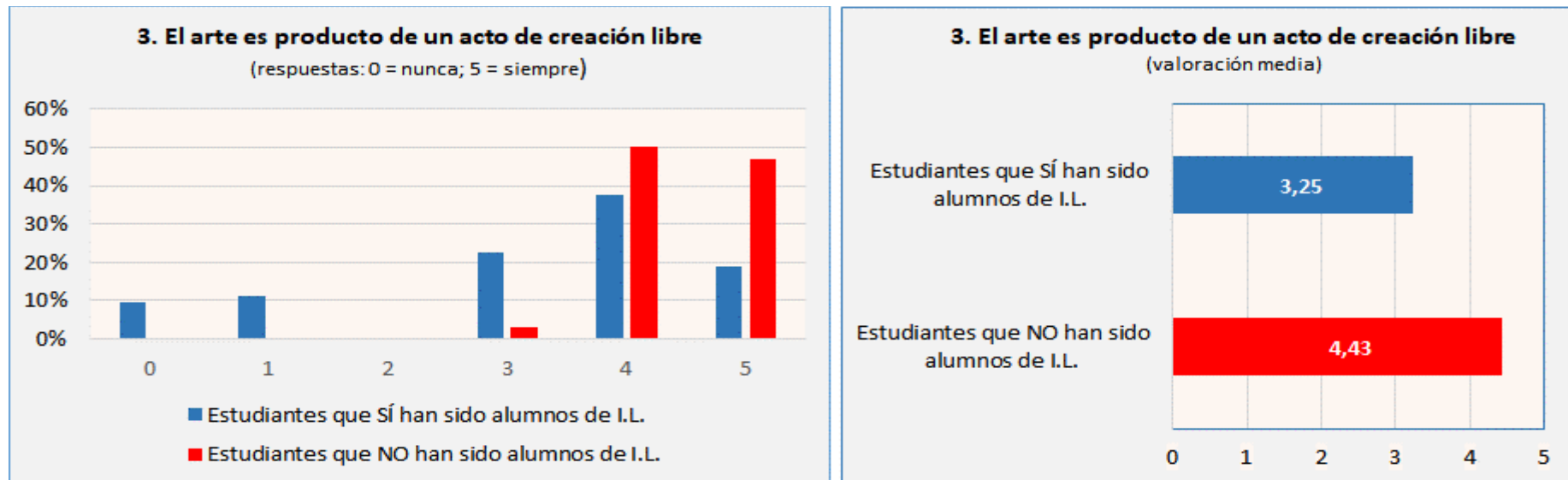
Pregunta n.º 3. El arte es producto de un acto de creación libre

Como puede apreciarse en el doble gráfico A.13, en el caso del grupo de estudiantes que NO han sido alumnos míos se observa una valoración muy elevada, es decir consideran que “muchas veces”, cuando no “siempre”, el arte obedece a un acto de creación libre.

Mientras que en el caso de los del grupo que SÍ lo han sido, aunque predomina la valoración media/alta, hay un 20% de los estudiantes opinan que “nunca” o “muy pocas veces” es así y no llega al 20% los que afirman que “siempre” lo es.

De aquí cabe inferir que, para algunos de los de este grupo, el arte se puede ver condicionado por factores ajenos a la inspiración o capacidad creativa del autor. En otras palabras, el impulso de su actitud creativa –ante su decisión de abordar una obra– podría estar condicionado por factores de tipo material, prestigio social, circunstancias personales o sociales, etc., sin que ello suponga necesariamente un ejercicio ajeno a su propia voluntad ni contrario su libertad.

Gráfico A. 13. Respuestas a la pregunta n.º 3 y valoración media



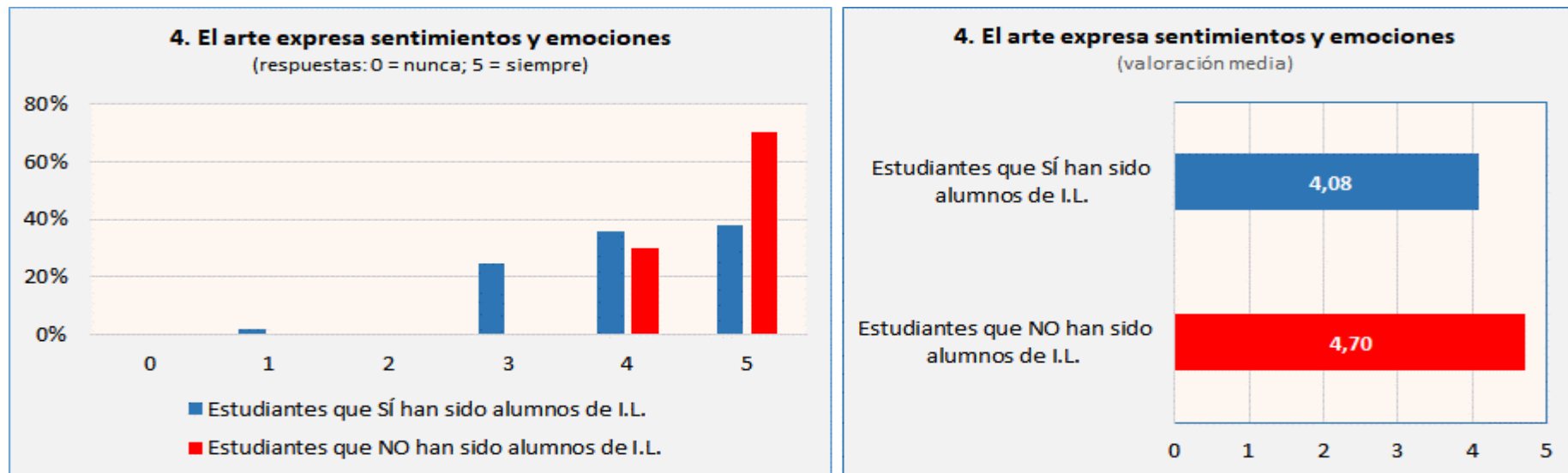
Pregunta n.º 4. El arte expresa sentimientos y emociones

Como se muestra en el doble gráfico A.14, en este caso el promedio de las respuestas de ambos grupos de estudiantes se aproxima bastante, si bien las de los estudiantes que Sí han sido alumnos de la autora de esta tesis, aun situándose en la zona de acuerdo, muestran una distribución menos contundente.

De lo anterior puede deducirse que, para la mayoría, la emoción y el sentimiento son elementos inherentes tanto a la creación artística como a la percepción ante la obra de arte.

No obstante, de la dispersión de las valoraciones del grupo de estudiantes que Sí han sido alumnos míos, cabría interpretar que el arte no siempre, o no solo, es expresión de sentimientos y emociones, sino también de aspectos como perfección técnica, compromiso, etc.

Gráfico A. 14. Respuestas a la pregunta n.º 4 y valoración media



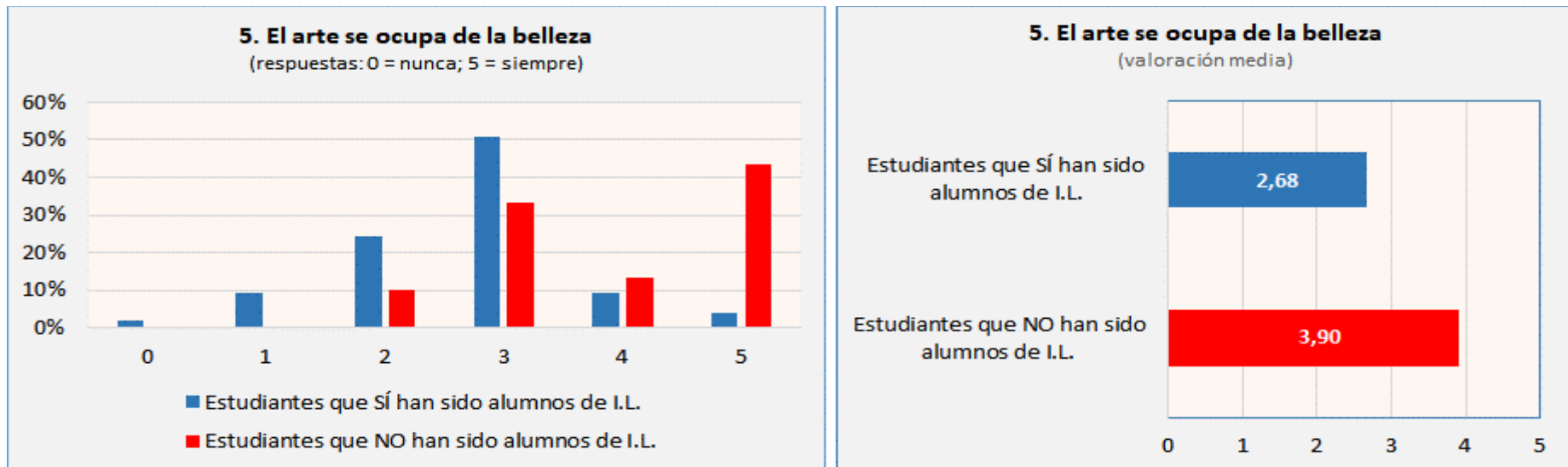
Pregunta n.º 5. El arte se ocupa de la belleza

El doble gráfico A.15 nos indica que las respuestas del grupo de estudiantes que NO han sido alumnos míos, aun presentando cierta discontinuidad, se concentran claramente en la zona de valoración media/alta, con predominio de la valoración máxima, es decir “siempre”.

En cambio, las respuestas del grupo que SÍ lo ha sido muestra una distribución bastante equilibrada alrededor de las valoraciones intermedias, si bien más de la mitad considera que el arte se ocupa de la belleza “algunas veces”.

En términos generales pude afirmarse que, para la mayoría, el arte suele estar relacionado con la belleza. No obstante, mientras que de las valoraciones de los primeros podría inferirse que la belleza casi bastantes veces es parte de la expresión artística, de la opinión de los segundos cabría interpretarse que la belleza, puede o no, ser objeto de la obra de arte, aunque suele serlo.

Gráfico A. 15. *Respuestas a la pregunta n.º 5 y valoración media*



Explica qué es, qué expresa y de qué se ocupa el arte

A continuación, en las tablas A1 y A2 se muestra una síntesis de respuestas significativas a la pregunta n.º 6 –de respuesta abierta– explicativa de las valoraciones otorgadas a las preguntas 3, 4 y 5 por los estudiantes que han cursado la asignatura conmigo.

Tabla A. 1. Qué es, qué expresa y de qué se ocupa el arte	
Explicativa de las respuestas a:	
– Pregunta 3. El arte es producto de un acto de creación libre	
Condicionantes a la creación artística	La mayoría considera que la creación artística está influenciada por factores contextuales, señalando un amplio abanico de elementos condicionantes. Aun admitiendo que la creación puede realizarse desde una percepción de libertad personal por parte del autor, esto no significa que no haya condicionantes a la creación artística. Crítica, circunstancias y necesidades del artista, influencia de corrientes artísticas, intereses comerciales, contexto político y social, convenciones sociales, cánones de belleza, e incluso el espectador, pueden mediatizar la expresión creativa. <i>“No creo que el arte pueda ser un acto libre de creación... al margen de las convenciones y normas sociales que nos marcamos”.</i> <i>“La creación artística está sujeta a todos los condicionantes que forman parte de la vida de cualquier ser humano así que no es un acto de creación libre”.</i> <i>“Ya querríamos que el arte o cualquier otra acción fuese libre en sentido pleno, pero no es así: el arte está fuertemente condicionado por su contexto y por las interpretaciones y valoraciones externas o futuras”.</i> <i>“El arte nunca es un acto libre (aunque pueda ser liberador) porque es producto de su tiempo, de las circunstancias, de cómo se realiza o puede realizarse...”.</i> <i>“[El arte] Se encarga de los 3 ámbitos mencionados [emociones, sentimientos, belleza], pero siempre sujetos a la influencia de la clase dominante y al canon de belleza establecido”.</i>

Tabla A. 2. <i>Qué es, qué expresa y de qué se ocupa el arte</i>	
Explicativa de las respuestas a: – Pregunta 4. El arte expresa sentimientos y emociones – Pregunta 5. El arte se ocupa de la belleza	
No solo sentimientos o emociones	No se discute que las emociones están presentes en la creación artística y, en muchas ocasiones, también en el espectador. Pero también puede ser un proceso intencionado y producto de la reflexión para transmitir conceptos, ideas políticas o sociales, mensajes y reflexiones, experiencias, provocaciones, reivindicaciones, etc. <i>“Hay obras que apelan a nuestras ideas como si fuesen una pregunta, un reto y problema a resolver o algo a debatir”</i> <i>“El arte expresa a veces sentimientos y emociones, pero otras veces comunica conceptos, problemas, soluciones, acciones, situaciones”.</i>
No solo se ocupa de la belleza	La mitad de las respuestas relativizan, e incluso niegan, la identificación de arte y belleza, aunque con frecuencia el arte transmita belleza. Del resto, prácticamente ninguno de los estudiantes manifiesta con rotundidad que el arte transmite o debe transmitir belleza siempre. <i>“El arte es un medio de expresión individual de sentimientos, ideas, reivindicaciones o simplemente gusto estético.”</i> <i>“El arte es un acto de creación condicionado que, por supuesto, se puede ocupar de las emociones y de la belleza, pero también de otras cosas que nada tiene que ver con esto como las ideas políticas, la fe, los problemas sociales o ambientales, etc., expresados a partir de diversas estéticas como la fealdad, lo terrible, lo cómico, etc.”</i> <i>“El arte no siempre transmite y se encarga de mostrar algo bello, ya que la estética de la obra no siempre busca la belleza”.</i> <i>“Hay muchas obras que presentan cosas feas o ridículas como Goya.”</i> <i>“Lo mismo pasa con la belleza: puede expresar o ser bello, pero muchas veces muestra cosas que no lo son o no tiene la prioridad de mostrarse como algo bello porque hay muchas otras maneras estéticas de presentar ideas...”.</i> <i>“El arte expresa ideas que pueden ser más concretas o abstractas, bellas o chocantes. Aunque solemos asociar el arte con la belleza y perfección, en realidad muchas veces no lo es”.</i>

Influencia del contexto en la creación artística

Los enunciados de las preguntas n.º 7, 9, 11, 12 pueden resumirse en la siguiente afirmación:

“El espectador y el contexto social ejercen influencia e incluso participan en la creación artística”.

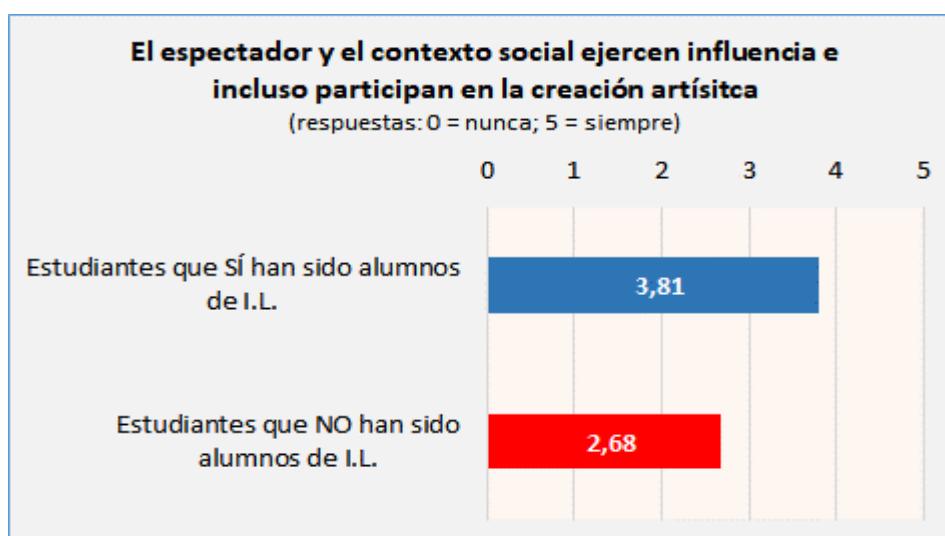
Se trata de estimar en qué medida los estudiantes consideran que la crítica, las relaciones de intercambio del artista con diferentes colectivos, el compromiso social, la percepción del público al que va destinada su obra, etc. afectan a la iniciativa, al proceso creativo o a la orientación artística del autor, e incluso si el espectador puede llegar a ser partícipe del proceso creativo.

La opinión al respecto de los estudiantes que NO han sido alumnos míos se sitúa prácticamente en la media de la escala de valoración, mientras que los que SÍ lo han sido otorgan una valoración que puede interpretarse como que esto ocurre bastantes veces.

En el gráfico A.16, que agrupa las respuestas a las preguntas n.º 7, 9, 11 y 12 en términos de la valoración media del conjunto, se muestran las opiniones de los estudiantes diferenciando entre los que SÍ han sido alumnos míos y los que NO lo han sido.

La valoración de los estudiantes que NO han sido alumnos míos se sitúa en el centro de la escala; estarían de acuerdo con algunos de los aspectos que se proponen en estas preguntas, pero no con otros manifiestan reservas o desacuerdo con otros. Por su parte los que SÍ lo han sido ven un ámbito de influencia del contexto y el espectador mayor que los anteriores.

Gráfico A. 16. *El espectador y el contexto social ejercen influencia e incluso participan en la creación artística*



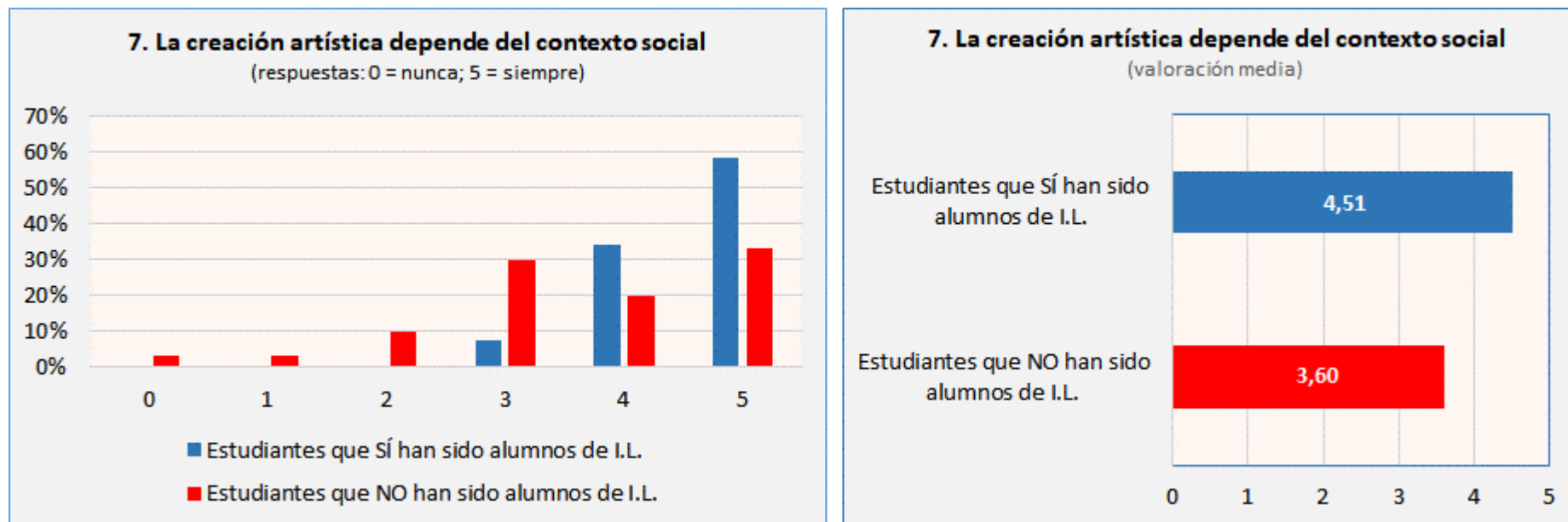
A continuación, se muestran los gráficos correspondientes a las preguntas n.º 7, 9, 11, 22.

Pregunta n.º 7. La creación artística depende del contexto social

Sin lugar a dudas, el doble gráfico A.17 nos muestra que ambos colectivos consideran que el contexto social afecta a la creación artística.

Sin embargo, esta afirmación es mucho más rotunda para los estudiantes que Sí han sido alumnos míos en la medida en que casi el 60% de ellos indican que esto “siempre” es así, con una diferencia, en esta valoración máxima, del 75% con respecto al otro grupo.

Gráfico A. 17. Respuestas a la pregunta n.º 7 y valoración media

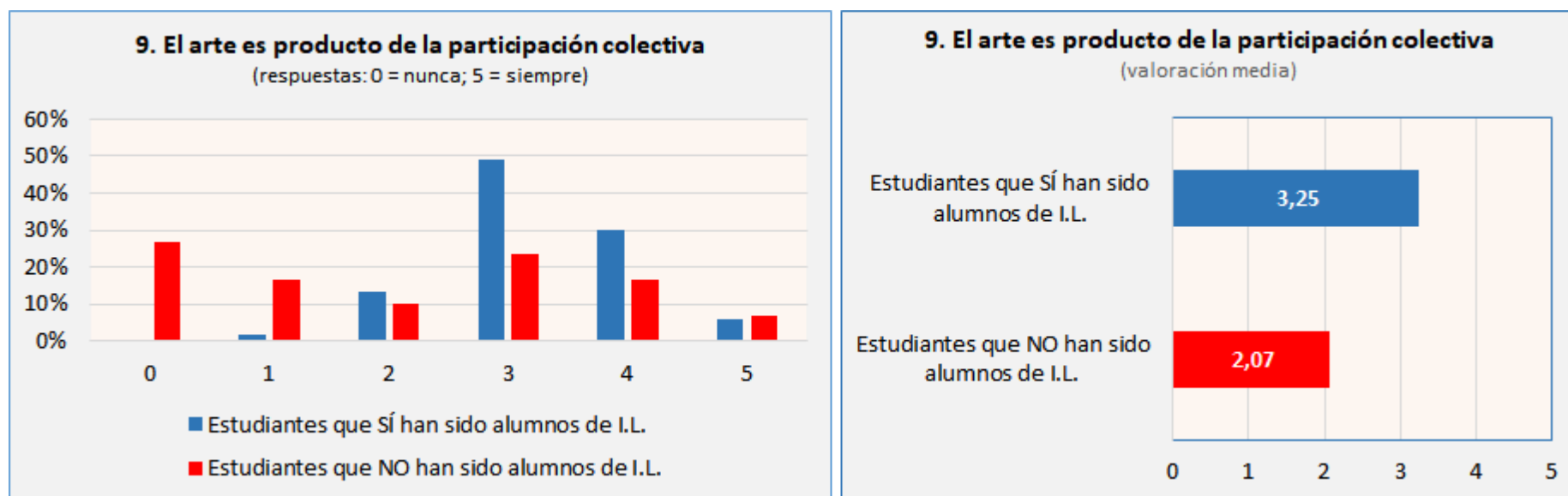


Pregunta n.º 9. El arte es producto de la participación colectiva

Las valoraciones de los estudiantes que NO han sido alumnos míos muestran dos perfiles diferenciados, pero con una característica común: tanto aquellos cuyas opiniones se sitúan en la mitad baja de la escala como los que lo hacen en la mitad alta muestran una tendencia hacia las valoraciones más bajas en sus respectivos segmentos. En otras palabras, la opinión de los primeros tiende hacia “nunca”, lo que conlleva cierta rotundidad, mientras que la de los segundos se distancia de “siempre”, lo que puede traducirse por cierto escepticismo (ver doble gráfico A.18)

Por su parte los estudiantes que SÍ lo han sido consideran mayoritariamente, pero con cierta prudencia, que el arte es producto de la participación colectiva.

Gráfico A. 18. *Respuestas a la pregunta n.º 9 y valoración media*

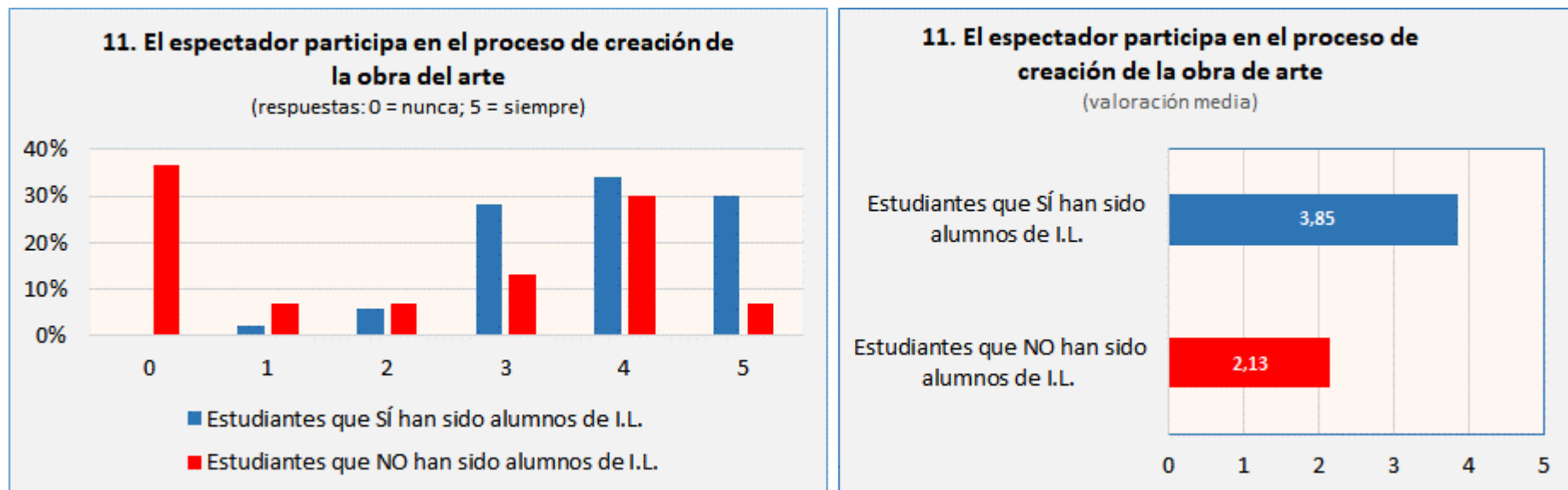


Pregunta n.º 11. El espectador participa en el proceso de creación de la obra de arte

Con respecto a la afirmación de que el espectador es partícipe de la creación artística, en el doble gráfico A.19. se pone de manifiesto que la opinión de los estudiantes que NO han sido alumnos míos presenta también dos perfiles diferenciados. Mientras que un 36% rechaza rotundamente esta afirmación, otro 30% considera que esto es así “muchas veces”.

Por su parte, el colectivo de estudiantes que SÍ han sido alumnos míos es claramente favorable a esta afirmación: un 64% manifiesta que esto es así “muchas veces” o “siempre”.

Gráfico A. 19. *Respuestas a la pregunta n.º 11 y valoración media*

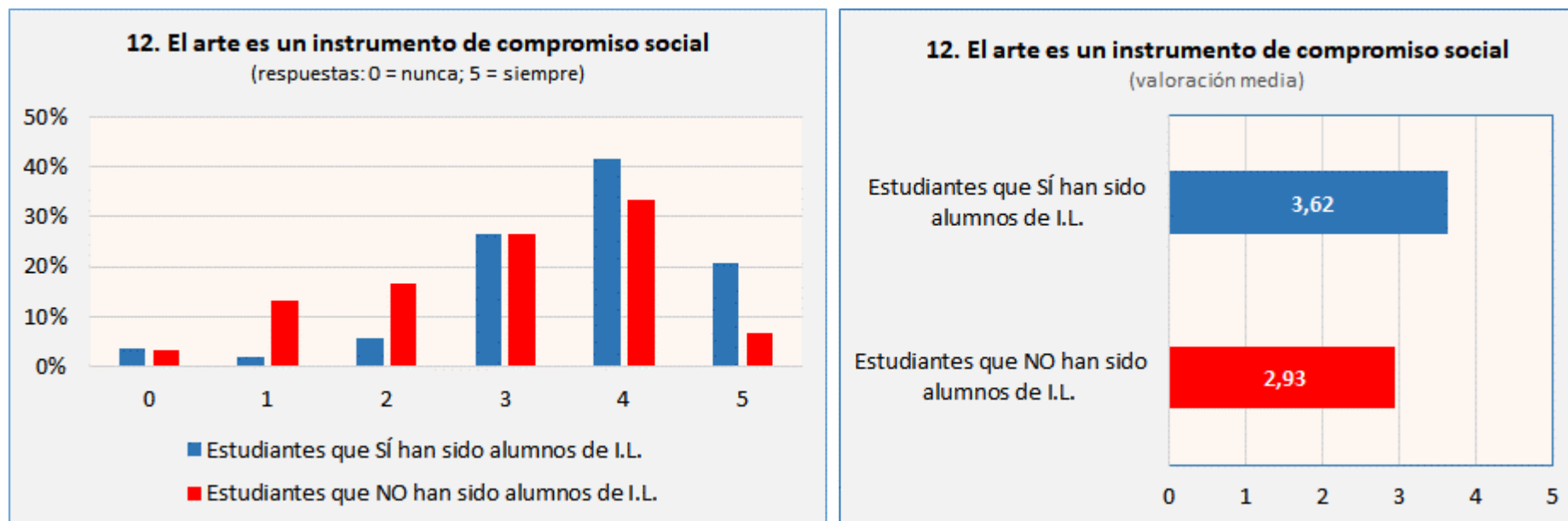


Pregunta n.º 12. El arte es un instrumento de compromiso social

En cuanto al arte como instrumento de compromiso social, las valoraciones de ambos grupos de estudiantes muestran perfiles bastante similares, con opiniones favorables en ambos casos (ver gráfico A.20).

Sin embargo, los estudiantes que SÍ han sido alumnos míos lo son con más rotundidad ya que el 62% considera que esto es así “muchas veces” o “siempre”.

Gráfico A. 20. Respuestas a la pregunta n.º 12 y valoración media



A continuación, en la tabla A3 y A4 se muestra una síntesis de respuestas significativas a las preguntas n.º 10 y 13 (de respuesta abierta) explicativas de las valoraciones que mis alumnos han otorgado las preguntas n.º 7, 9, 11, 12.

Pregunta n.º 10. Explica cuál es el origen del proceso de creación artística

Tabla A. 3. Origen del proceso de creación artística	
Explicativa de las respuestas a: – Pregunta 7. La creación artística depende del contexto social – Pregunta 9. En mi opinión el arte es producto de la participación colectiva	
Dependencia del contexto social	Una mayoría abrumadora considera que el contexto social influye en el artista a la hora de crear sus obras. Sin embargo, cada uno lo interpreta según su propio criterio. <i>“Para mí, el arte tiene su origen en el contexto de cada persona, pero este contexto está interpretado de forma individual”.</i> <i>“Considero que el origen del proceso de creación artística puede partir de diversos puntos, sin embargo yo creo que el principal es la influencia que ha tenido el entorno y las vivencias a las que ha estado sujeto el artista”.</i> <i>“El contexto social es uno de esos condicionantes de los que hablaba y es ineludible: el proceso de creación no puede escapar de las circunstancias sociales en las que se desarrolla”.</i> <i>“El arte se concibe y elabora en un determinado lugar, en unas determinadas condiciones, con una determinada finalidad, para satisfacer una función, deseo o demanda, también determinante”.</i>
El arte como producto de la participación colectiva	Ninguna respuesta señala que el arte es necesariamente un producto individual. Por el contrario, la mayoría considera que, en alguna medida, es fruto de la participación colectiva; ahora bien, esta idea merece un abanico amplio de interpretaciones que van desde una posibilidad hasta considerarlo un hecho. <i>“Contexto social y participación colectiva los veo como algo equivalente. El artista no trabaja, casi nunca, aislado...”</i> <i>“La acción colectiva y la motivación individual son ambas válidas para iniciar un proceso creativo”.</i> <i>“Es el caso de mujeres que se agrupan para realizar determinadas “labores” y quizás hasta de los talleres medievales, donde la organización descansa sobre un colectivo con un reparto de tareas bien definido. Pienso también en los tebeos, el cine, etc.”</i> <i>“Ejemplos en clase como the dinner party. Incluso hemos visto como Boa mistura implica a los vecinos en los procesos de creación para mejorar su entorno. También nos han enseñado iniciativas vecinales o de asociaciones que utilizan el arte para expresar desacuerdos y reivindicaciones o para mejorar espacios”.</i> <i>“Creo menos que haya muchos casos de participación colectiva si la entendemos como proceso de creación comunitaria en sentido estricto”.</i>

Pregunta n.º 13. Explica tus respuestas a las preguntas n.º 11 y 12

Tabla A. 4. Participación del espectador y el arte como compromiso social	
Explicativa de las respuestas a:	
– Pregunta 11. La participación del espectador en el proceso de creación de la obra de arte – Pregunta 12. El arte como instrumento de compromiso social	
Participación del espectador en el proceso de creación de la obra de arte	Hay una opinión absolutamente mayoritaria en el sentido de que el espectador participa en el proceso artístico, lo que no conlleva necesariamente participar en la creación de la obra. En este sentido hay también un abanico de respuestas. Desde la consideración de que sin el espectador no hay arte hasta las que afirman que el espectador no es necesario. Pasando por la participación del espectador como intérprete final de la obra y lo que esto supone para la valoración de ésta y la influencia derivada de ello sobre el artista, o aquellos casos en los que el espectador participa en un sentido estricto. <i>“Sin espectador no hay arte”.</i> <i>“La obra de arte es creada para otro, si este otro no existe la obra queda incompleta”.</i> <i>“El espectador forma parte de ello porque el artista construye esa obra pensando en la persona que lo disfruta”.</i> <i>“Hay obras que no son reconocidas en el contexto en el que son creadas, sino que es tiempo después cuando se valora y se revaloriza. Así, sin el papel del espectador o el papel de la sociedad, no se le da visibilidad”.</i> <i>“El espectador no es parte de la creación si no interviene, pero si que juega un rol importante. El arte es creado para que sea observado”.</i> <i>“Creo que el espectador forma parte del proceso artístico, pero no propiamente de la creación”.</i> <i>“El arte puede ser un simple regalo del artista a sí mismo, sin que existan necesariamente otros espectadores”</i> <i>“Hay expresiones artísticas que cuentan de forma deliberada con la participación del público en el proceso de creación”.</i>
El arte como instrumento de compromiso social	Como en los casos anteriores, una mayoría de las respuestas apoya la idea de que el arte es un instrumento de compromiso social, como en este caso hay algunas respuestas que le dan a esta afirmación un carácter relativo. <i>“Sin compromiso social el arte carece de sentido”.</i> <i>“El arte es un instrumento de compromiso social sin duda, y debe serlo, es una manera subjetiva de escribir la historia desde distintas miradas, generalmente la de actores sociales con menos voz”.</i> <i>“Considero que el arte debe denunciar situaciones de desigualdad social y que se debe comprometer con hacer reflexionar a la gente”.</i> <i>“El arte si que puede ser una herramienta de compromiso social y de reivindicación (...) pero quizá no todas las obras tengan esa intención”.</i> <i>“El arte puede ser o no instrumento de compromiso social, depende de la finalidad del creador/a o de la perspectiva del observador/a, pero no tiene por qué serlo”.</i> <i>“El arte debería ser más habitualmente un instrumento de compromiso social, pero rara vez lo es”.</i>

4. Bloque 3. Concepciones sobre la historia del arte y su enseñanza

La obra de los genios y su estudio²²

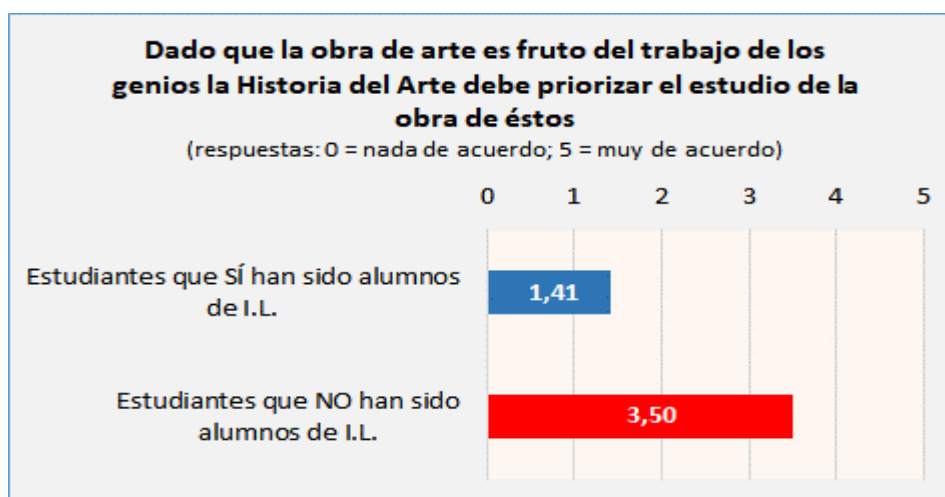
Los enunciados de las preguntas n.º 8 y 14 pueden resumirse en la siguiente afirmación:

“Si la obra es fruto del trabajo de los genios la Historia del Arte debe priorizar el estudio de la obra de los genios”.

La figura del genio, junto con su obra y el estudio de ésta a lo largo de la historia (que se han tratado específicamente en esta tesis) es uno de los aspectos en que la diferencia de opinión entre los dos colectivos de estudiantes se hace patente, sin ser la que más. En el gráfico A.21, que agrupa las respuestas a las preguntas n.º 8 y 14 en términos de la valoración media del conjunto, se muestran las opiniones de los estudiantes diferenciando entre los que SÍ han sido alumnos míos y los que NO lo han sido.

En promedio, la valoración de los estudiantes que NO han sido alumnos míos, más que duplica a la de los que SÍ lo han sido. Como se verá en las dos preguntas siguientes éstos últimos consideran, en mucho mayor medida, que la creación artística no es, o no solo es, propia de los genios y, en consecuencia, la Historia del Arte no debería priorizar el estudio de su obra.

Gráfico A. 21. *La Historia del Arte debe priorizar el estudio de la obra de los genios*



A continuación, se muestran los gráficos y comentarios correspondientes a las preguntas n.º 8 y 14.

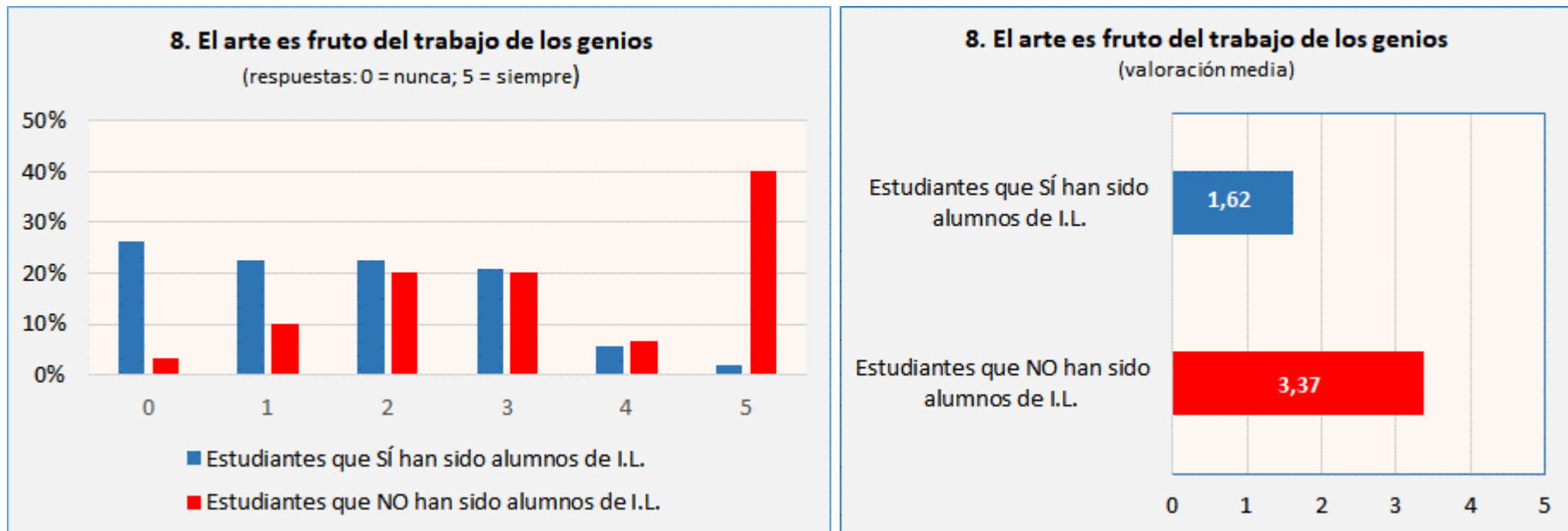
²² Aunque la pregunta n.º 8 pertenece al bloque 2 del cuestionario, la hemos asociado con la pregunta 15, perteneciente al bloque 3 –dado que ambas se refieren al tema de los genios– y tratado conjuntamente como sección 3.1. Asimismo, recuperamos algunas respuestas a la pregunta 10 que se referían también a los genios.

Pregunta n.º 8. El arte es fruto del trabajo de los genios

Esta pregunta muestra una diferencia de opinión, en promedio, muy pronunciada entre los dos colectivos (ver doble gráfico A.22).

Al contraste de los porcentajes referidos a la valoración máxima, “siempre”, se suma la clara tendencia hacia las valoraciones bajas por parte de los estudiantes que Sí han sido alumnos míos, así como el hecho de que un 26% de éstos considera que el arte “nunca” es fruto del trabajo de los genios.

Gráfico A. 22. *El arte es fruto del trabajo de los genios*



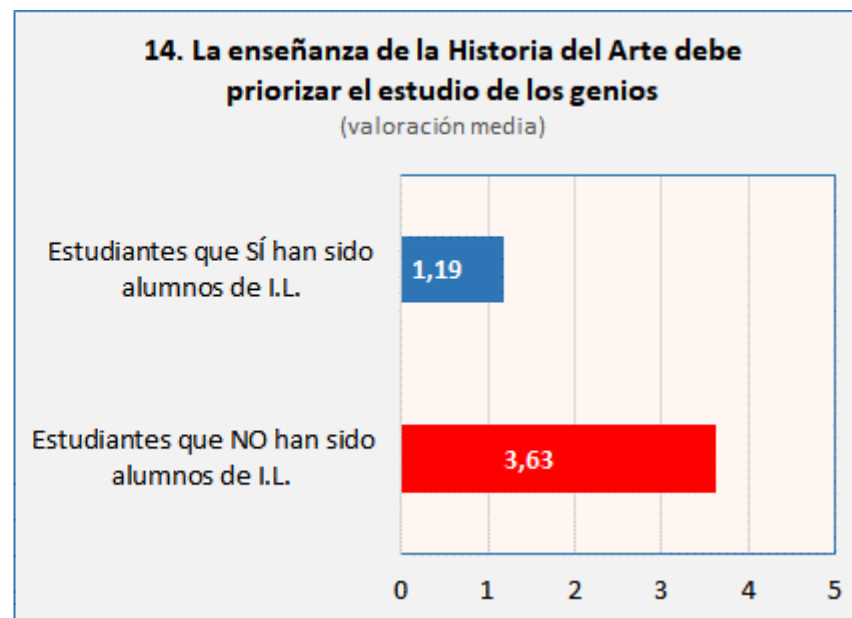
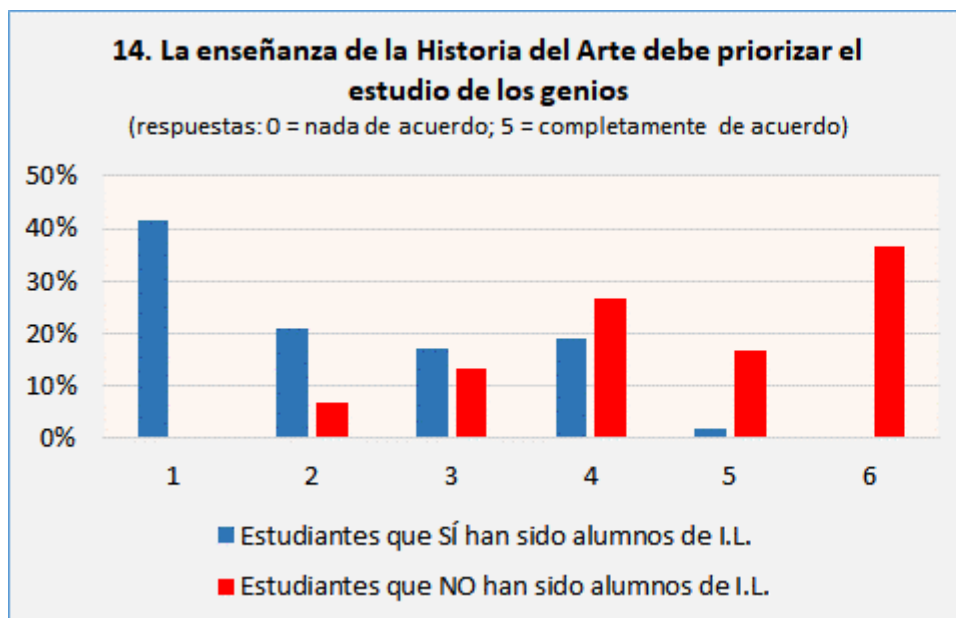
Pregunta n.º 14. La enseñanza de la Historia del Arte debe priorizar el estudio de la obra de los genios

En coherencia con la pregunta anterior el contraste entre las valoraciones de los dos colectivos es muy pronunciado, incluso aún mayor en este caso (ver doble gráfico A.23).

Frente al 41% del “nada de acuerdo” de los estudiantes que Sí han sido alumnos míos se opone el 37% del “complemente de acuerdo” del otro colectivo.

A lo anterior se suma la tendencia de los primeros hacia las valoraciones más bajas frente a las más altas otorgadas por los segundos.

Gráfico A. 23. *La Historia del Arte debe priorizar el estudio de los genios de los genios*



A continuación, en las tablas 9.5 y 9.6 y 9.7 se muestra una síntesis de respuestas significativas a las preguntas de respuesta abierta n.º 10 (exclusivamente en los aspectos que se refieren a la figura del genio) y n.º 15, referida al propio concepto de genio; explicativas, respectivamente, de las respuestas a las preguntas cuantificadas n.º 8 y n.º 14.

Pregunta n.º 10. Explica cuál es el origen del proceso de creación artística

Tabla A. 5. Origen de la creación artística	
Explicativa de las respuestas a: – Pregunta 8. El arte es fruto del trabajo de genios	
El genio y el origen de la creación artística	En general se considera que la creación artística no tiene por qué ser fruto del talento de los genios. Hay estudiantes para los que, obviamente, no puede serlo ya que consideran que el concepto de genio es un constructo social, artificial, mitificado, etc. Por su parte, los que opinan que se trata de un concepto válido referido a creadores excepcionales, consideran que el arte no tiene por qué ser creación exclusiva de los genios. <i>“El arte nunca es la obra de genios, porque esto es una invención”.</i> <i>“No sé si hay genios, pero creo que no, como se nos venden, así que no creo que la obra sea producto de un genio”.</i> <i>“Para hacer arte no hace falta ser ningún genio”.</i> <i>“El arte no tiene por que ser producto de un genio, ya que ha habido grandes genios que han hecho grandes obras pero otras personas tambien lo han hecho y no son consideradas como tal.</i> <i>“La creación artística proviene de una idea creativa y no se tiene por qué ser un genio o tener un talento especial sino que todas las personas pueden expresarse mediante el arte”</i> <i>“Por ejemplo, muchos cantantes actuales son artistas pero no son genios de la música como Mozart”.</i> <i>“Por otro lado, considero que el arte debe ser portada por genios que estudien, imploren y alaben al arte en su máximo esplendor”.</i> <i>“No todos los artistas son genios ni todos los genios son artistas”.</i>

Pregunta n.º 15. Dentro del ámbito artístico, ¿cómo definirías el concepto de genio?

Tabla A. 6. Concepto de genio	
El genio: constructo social o cualidad inherente	Las opiniones de los estudiantes acerca del concepto de genio se reparten a partes prácticamente iguales. Por un lado, los que opinan que es un mito o constructo social artificial, incluso injusto y machista. <i>“El genio es una invención social en la que se mitifica a una persona por sus logros, capacidades y habilidades”.</i> <i>“No creo en la figura del genio que considero más una invención que una realidad, precisamente porque es una idea que intenta sacar al artista de su contexto revistiéndole de excepcionalidad”.</i> <i>“Los genios los hacemos nosotros, no son anteriores a su trabajo”.</i> <i>“El genio es una categoría valorativa del artista que destaca a unos y oculta a otros (sobre todo a otras) y que no define con rigor ni justicia a quienes crean obras de arte”.</i> <i>“Es una concepción social que se crea a lo largo del tiempo gracias al valor que la sociedad le da a una obra, pero es imposible decidir quien es un genio artístico y quien no, ya que es muy subjetivo”.</i> <i>“Es un concepto occidental, clasista y machista para ensalzar a quienes creen conveniente la clase dominante mundial, tradicionalmente, nobleza y burguesía occidental, blanca y masculina”.</i> Por otro, los que lo consideran algo auténtico que caracteriza a personas innovadoras dotadas, de forma natural o adquirida, de unas cualidades excepcionales para la creación artística. <i>“Genio es aquel que innova, crea, tiene ideas revolucionarias, sabe plasmar sus ideas en algo y que es capaz de transmitir”.</i> <i>“Alguien que, dadas las características de la época, supera los cánones máximos establecidos en el arte”.</i> <i>“Persona que, aunque con talento, ha dedicado más tiempo y esfuerzo que ninguna otra en unas condiciones favorables para su desarrollo, consiguiendo trascender con su obra a lo largo de los años”.</i> <i>“Genio es el que posee la capacidad de pintar de forma maestra, que posee el talento para crear sin necesidad de estudio y práctica. Es decir, les sale de forma innata”.</i> <i>“Persona que ha vivido unas circunstancias que le han hecho poder potenciar un talento natural y darlo a conocer mediante la expresión artística”.</i> <i>“Queda camino para redefinir el concepto de genio, que debería ser aquella persona con un talento de creación que se salga de lo normativo hasta entonces y que reinvente el arte con sentido”.</i>

Tabla A. 7. Concepto de genio

Explicativa de las respuestas a:

- Pregunta 14. La enseñanza de la Historia del Arte debe priorizar el estudio de la obra de los genios

La enseñanza de la Historia del Arte no debe priorizar el estudio de la obra de los genios	También en este caso es obvio que aquellos estudiantes que rechazan el concepto de genio no pueden aceptar la idea de priorizar el estudio de la obra de los genios. En cuanto a los que ven al genio como un sujeto relevante en la creación artística, tampoco consideran que la enseñanza de la Historia del Arte deba otorgar una prioridad al estudio de la obra de los genios. <i>“El concepto de genio alude a un estatus que se da a un determinado grupo de artistas. Es un concepto valorativo y excluyente. Por eso considero que la historia del arte no debe divulgar esa idea ni, mucho menos, priorizar el estudio de un pequeño puñado de artistas”.</i> <i>“Si la historia del arte prioriza el estudio de la obra de genios, entonces deja de estudiar el trabajo de muchas otras personas que no son determinados hombres”.</i> <i>“Habrá genios que se deban estudiar, pero habrá obras más significativas o incluso atractivas al público de otros autores que por su falta de fama, no deberían caer en el olvido”.</i> <i>“Un “genio” dentro de la historia del arte, es un hombre que realizó una obra prolifera y que se ha valorado, ya sea en su tiempo o posteriormente. Se debe enseñar sobre los “genios” pero también sobre las “genias”.</i> <i>“Considero que en el ámbito artístico, aunque es vital estudiar a los genios y figuras clásicas para comprender los referentes más antiguos del arte; no solo deben transmitirse estos conocimientos, sino también muchas otras cuestiones que se ven implicadas en el mundo artístico”.</i>

La didáctica de la Historia del Arte

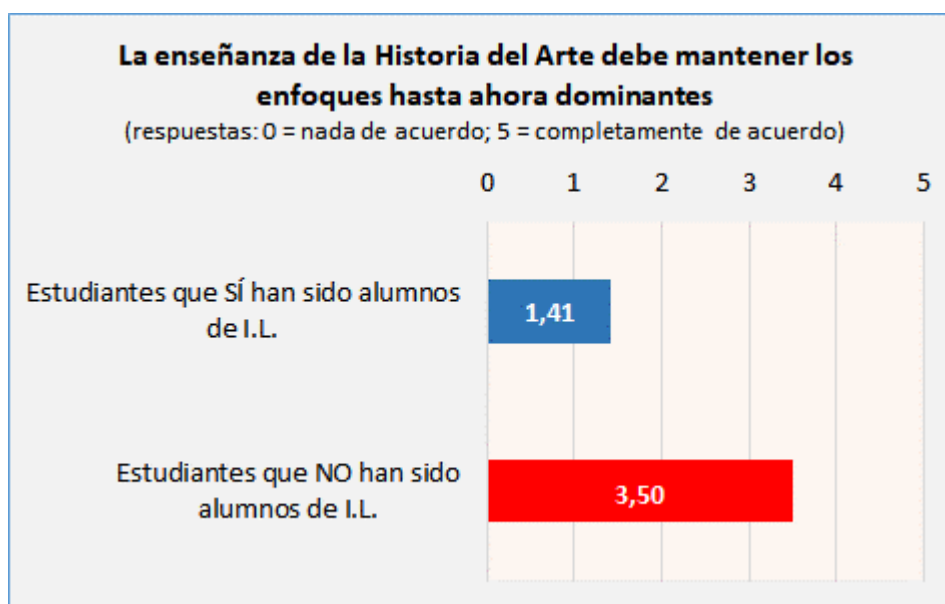
Los enunciados de las preguntas n.º 16, 17 y 18 pueden resumirse en la siguiente afirmación:

“La enseñanza de la Historia del Arte debe mantener los enfoques didácticos hasta ahora dominantes”.

El gráfico A.24 nos muestra que los estudiantes que NO han sido alumnos míos más partidarios de un modelo de enseñanza de la Historia del Arte acorde a los usos actuales: centrado en el arte europeo y principalmente en pintura, escultura y arquitectura, estudio formal de las obras de arte y discursos objetivos.

Por el contrario, los que SÍ lo han sido cuestionan este modelo; lo que cabe interpretarse en un enfoque menos eurocentrista, más abierto a otras formas de arte y con planteamientos menos formalistas.

Gráfico A. 24. *La Historia del Arte debe mantener los enfoques hasta ahora dominantes*



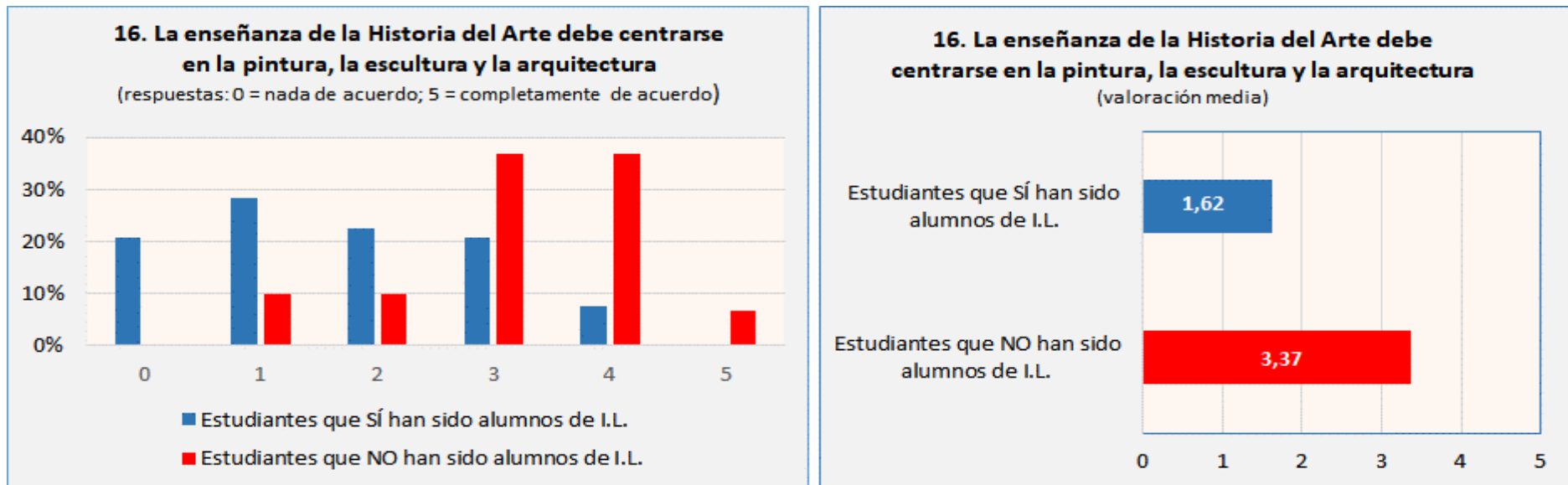
A continuación, se presentan los gráficos correspondientes a las preguntas n.º 16, 17 y 18 acompañadas de algunos comentarios.

Pregunta n.º 16. La enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse en la pintura, la escultura y la arquitectura

Los estudiantes que NO han sido alumnos míos consideran mayoritariamente (ver doble gráfico A.25) que éstas tres artes deben seguir centrando la enseñanza de la Historia del Arte. Ahora bien, no domina una posición absolutamente tajante ya que son muy pocos los que están “completamente de acuerdo” con ello y un 20% están “poco o muy poco de acuerdo”.

Por el contrario, entre el colectivo de estudiantes que SÍ que lo han sido ninguno considera que deba prevalecer ese modelo y más de un 20% muestra su total desacuerdo (“nada de acuerdo”). Sin embargo, sus opiniones están bastante repartidas de manera que un 28% de ellos estarían más bien a favor (“de acuerdo” o “muy de acuerdo”) acuerdo. De todo ello podría deducirse que en su mayoría son partidarios de abrir más la enseñanza hacia otras manifestaciones artísticas, sin quitar importancia a estas tres artes.

Gráfico A. 25. *La enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse en pintura, escultura y arquitectura*

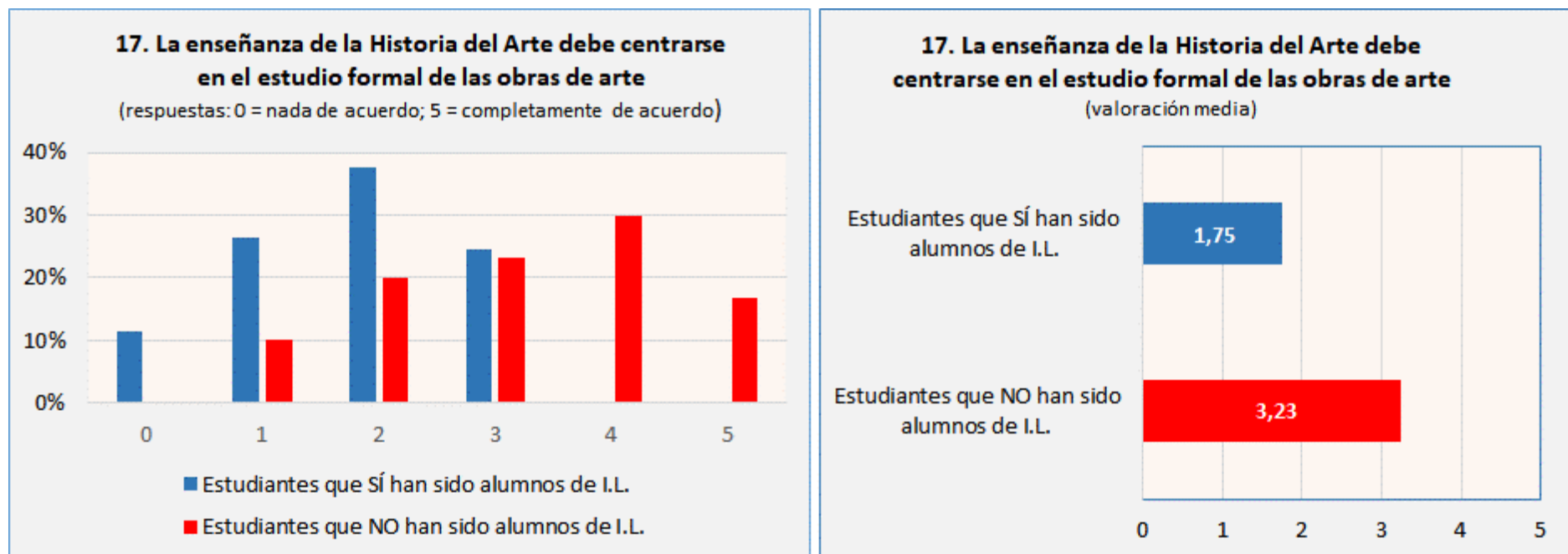


Pregunta n.º 17. La enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse en el estudio formal de las obras de arte

También en este caso (ver gráfico A.26), los que NO han sido alumnos míos se muestran más favorables a centrar la enseñanza en el estudio formal de las obras de arte, aunque sus opiniones están bastante distribuidas.

En cambio, las opiniones los que SÍ lo han sido son en conjunto más tajantes, hasta el punto de que menos de un 25% sitúa su respuesta en la zona favorable al acuerdo y ninguno otorga una de las dos valoraciones más altas.

Gráfico A. 26. *La enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse en el estudio formal de las obras*

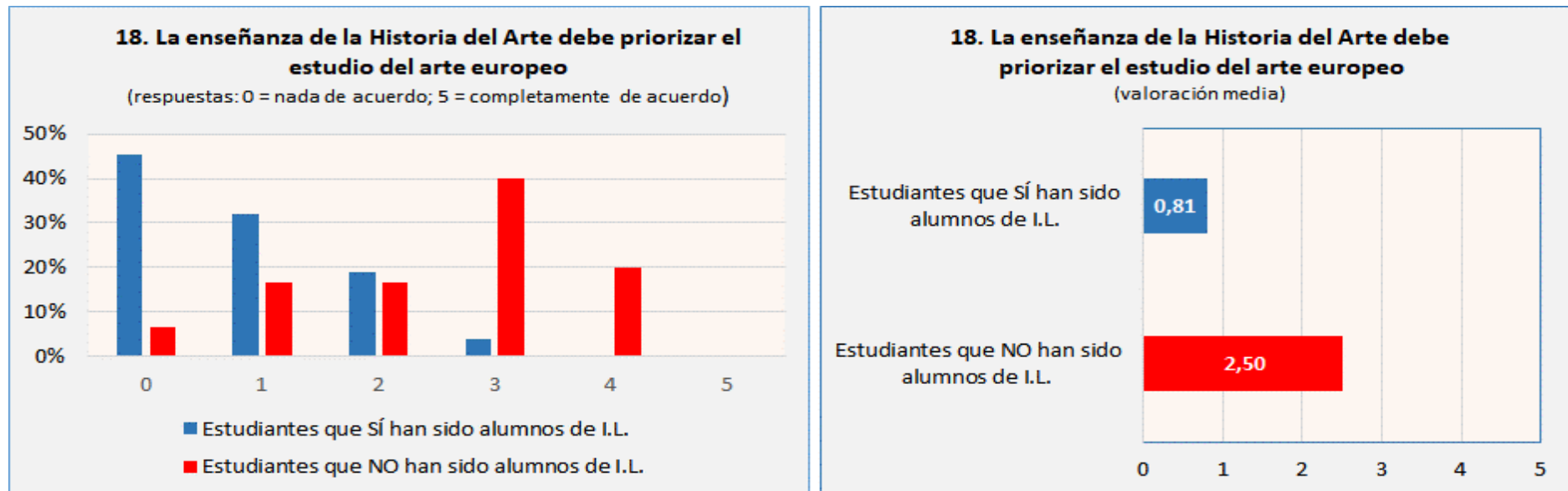


Pregunta n.º 18. La enseñanza de la Historia del Arte debe priorizar el estudio del arte europeo

A la vista del gráfico A.27 se aprecia que la respuesta de los que NO han sido alumnos míos es bastante abierta, pues aunque un 60% muestra una opinión favorable a priorizar la enseñanza del arte europeo ninguno se muestra “completamente de acuerdo” y solo un 20% está “muy de acuerdo”. En cambio, la respuesta de los estudiantes que SÍ lo han sido es contundente. Prácticamente ninguno se muestra favorable a una enseñanza eurocentrista y más de un 45% es absolutamente contrario (“nada de acuerdo”).

Aunque la distancia entre la valoración media de ambos colectivos es muy grande (la de los que NO han sido alumnos triplica a la de los que SÍ lo han sido) cabría afirmar que, en conjunto, la mayoría estaría a favor de una mayor apertura hacia el estudio de las artes de otros países, con una visión menos eurocéntrica.

Gráfico A. 27. *La enseñanza de la Historia del Arte debe priorizar el estudio del arte europeo*



A continuación, en la tabla A.26 se ofrece una visión de conjunto de las respuestas a la pregunta n.º 19, sin diferenciar a entre las tres en detalle en el contenido de las tres preguntas cuantificadas a las que se refiere. A continuación, en las tablas 9.9, 9.10 y 9.11 se entra con más detalle en lo referente a cada una de éstas.

Pregunta n.º 19. Explica que contenidos crees que debe desarrollar la enseñanza de la H.A.

Tabla A. 8. Contenidos que debe desarrollar la enseñanza de la Historia del Arte	
Rechazo a la centralidad de: las tres artes clásicas el estudio formal de la obra y a la prioridad al arte europeo	Hay un rechazo unánime a la idea de que la enseñanza deba centrarse en las tres artes clásicas, los contenidos formales y el arte europeo. En este sentido, sin negar su importancia, muchos consideran que hay que superar este enfoque del estudio de la Historia del Arte ya que abriendo nuevas perspectivas se enriquece la visión del mundo que se transmite a los alumnos y se dispone de mejores instrumentos didácticos. <i>“Creo que debería basarse en el conocimiento de la propia historia, con autores y sus obras; pero también en el arte actual, las nuevas tecnologías y las distintas formas de arte que no veremos en museos europeos. En general todo es importante, pero lo desconocido y lo nuevo me parecen temarios más llamativos, útiles (pues se desconocen) y creativos”.</i> <i>“Asimismo y aunque una formación exhaustiva implica conocer de manera formal las obras de arte, también deben incluirse otras perspectivas dinámicas y obras novedosas que rompan con el patrón clásico, yendo un paso más allá y tratando de universalizar el arte, sin centrarse en un tipo de arte concreto”.</i> <i>“La historia del arte puede ocuparse de lo que creo que se ha ocupado siempre, pero a día de hoy día de hoy hay otras demandas que exigen que la historia del arte se abra a estudiar otras formas de crear arte, otras perspectivas sobre la obra de arte y las creaciones del resto del mundo”.</i> <i>“(…) creo que es bueno que los alumnos y alumnas conozcan a los grandes artistas de épocas como el Barroco, Renacimiento (...), sin embargo, también es esencial conocer a aquellos que no tuvieron la oportunidad de ser tan conocidos en sus tiempos”.</i> <i>“Creo que debe dar una visión general de todas las formas de Historia del Arte, ayudando al alumnado a profundizar y reflexionar sobre el concepto de arte para poder darle una aplicación realista y práctica en nuestro futuro profesional”.</i> <i>“Hay muchas otras formas de creación artística cuyo estudio nos ayuda a descubrir a los artistas olvidados. La obra, la forma, no se entendería sin el contexto y sin las sucesivas interpretaciones (contextos posteriores)”.</i>

Tabla A. 9. Contenidos que debe desarrollar la enseñanza de la Historia del Arte	
Explicativa de las respuestas a: — Pregunta 16. La enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse en la pintura, la escultura y la arquitectura.	
La enseñanza de la Historia del Arte debe ocuparse: de las tres artes clásicas y de otras expresiones artísticas	La enseñanza de la Historia del Arte debe ser amplia y diversa, abarcando no solo las disciplinas tradicionales como la escultura, la arquitectura y la pintura, sino también otras formas de expresión artística como la música, la danza, el cine, el teatro y la literatura la fotografía, a menudo olvidadas, y abriéndose también a las de más reciente aparición como pueden ser las instalaciones, el <i>land art</i> o las <i>performances</i>. <i>“Creo que se tiene que enseñar la escultura, arquitectura y pintura porque son los pilares del arte, pero jamás dejar de lado otros productos artísticos porque son parte del Arte y la escuela puede ser, para muchos estudiantes, la única manera de conocer estos contenidos”.</i> <i>“Se deben enseñar todas las disciplinas, todo lo que es considerado arte, si solo nos centramos en la pintura, estamos dejando atrás creaciones artísticas posiblemente mucho más impresionantes e interesantes de conocer”.</i> <i>“La Historia del Arte debería priorizar otras disciplinas en lugar de la pintura, la escultura y la arquitectura y dar cabida a otras como la música, el cine, el teatro”.</i> <i>“Está bien que se ocupe de esa triada de las artes plásticas, pero está mejor que se ocupe de sus relaciones con otras muchas formas de creación que hemos visto en clase, desde la literatura o la música, hasta la performance o la instalación”.</i> <i>“(…) pero también puede ocuparse de la fotografía, el land art, las performances, de las funciones y contextos en los que surgen las obras de arte (y los porqués), en las obras de arte de África, Oceanía, Asia, América e incluso de muchas obras europeas que ni imaginamos”.</i>

Tabla A. 10. Contenidos que debe desarrollar la enseñanza de la Historia del Arte	
Explicativa de las respuestas a: — Pregunta 17. La enseñanza de la Historia del Arte debe centrarse el estudio formal de las obras de arte	
La enseñanza de la Historia del Arte debe ocuparse: del estudio formal de las obras de arte y de su significación	La enseñanza de la Historia del Arte debe incluir tanto el estudio formal de las obras como la exploración de su significado y el impacto que han tenido en sus respectivas sociedades. <i>“La enseñanza de la H arte puede ocuparse del estudio formal porque es una manera de aprender a entender las imágenes, pero también tiene que ocuparse de las circunstancias en que se crea la obra y de su significado en el tiempo”.</i> <i>“El estudio formal de las obras de arte está bien porque la forma es uno de los componentes que suele materializarse en el arte, pero no debe nublar todo lo demás. Me refiero a ese proceso de comunicación que se establece entre personas, a la historia de la obra y lo que a través de ella podemos conocer, etc.”.</i> <i>“El estudio del arte según criterios formales puede ser muy positivo en ciertos contextos, pero considero que intentar analizar algo tan difícil de describir como una emoción de esta manera deja fuera muchos detalles”.</i> <i>“La Historia del Arte no puede dejar de ocuparse del estudio de la forma, pero no per se, sino para interpretarla dentro de los diferentes contextos en los que interactúa”.</i> <i>“La historias del arte tiene cabida para estudiar más formas de creación, más culturas y muchos más aspectos sobre la obra de arte, además de los formales”.</i> <i>“Debería abarcar teoría (básica) acerca de todas las disciplinas artísticas, pero también todo aquello que significa el arte en la educación, cómo se aprende a través de él”.</i> <i>“Las obras se deben enseñar sobre todo de forma informal. Las actividades que realizamos en la carrera... nos ayudaron a conocer mejor muchas obras de arte”,</i> <i>“Hay vida más allá de los cánones que la historia del arte ha establecido y eso tiene que cambiar: hay que contrarreplicar los cánones”.</i>

Tabla A. 11. Contenidos que debe desarrollar la enseñanza de la Historia del Arte	
Explicativa de las respuestas a:	
— Pregunta 20. La enseñanza de la Historia del Arte debe priorizar el estudio del arte europeo	
La enseñanza de la Historia del Arte no debe priorizar el estudio del arte europeo	Los estudiantes consideran importante que la enseñanza de la Historia del Arte se abra a una variedad de obras de arte de diferentes culturas y épocas, para una mejor comprensión de la riqueza y diversidad del arte. Por eso más allá del eurocentrismo hay que explorar el arte de otras culturas, ya que esto no solo enriquece el conocimiento de los alumnos, sino que también les ayuda a desarrollar una perspectiva crítica y a interpretar diferentes contextos históricos y sociales. <i>“Asimismo, aunque estemos rodeados de arte europeo, también es necesario que los discentes conozcan la cultura de otros pueblos, y eso se consigue de manera muy significativa a través de su arte”.</i> <i>“Además, la Historia del Arte también aumenta el conocimiento crítico por lo que es necesario no solo enseñar el arte Europeo, sino también conocer otros ámbitos”.</i> <i>“Asimismo, en las escuelas se debería dejar a un lado el eurocentrismo y enseñar el arte de todos los continentes del mundo para así contribuir a una educación, en este caso de la enseñanza de la Historia del Arte, más multicultural y diversa”.</i> <i>“La enseñanza de la H del arte no debe centrarse en el estudio del arte europeo porque hay mucho arte en todo el mundo que merece la pena tener en cuenta para conocerlo y entenderlo en un mundo global. Y porque tenemos niños en las escuelas que proceden de muchos lugares diferentes y que podemos ver el arte europeo y de sus lugares de origen”.</i> <i>“La historia del arte debe ejemplificar el desarrollo histórico y social de las distintas culturas, dando visibilidad a las diferentes épocas, sectores sociales, culturas”.</i> <i>“Creo que debería basarse en el conocimiento de la propia historia, con autores y sus obras; pero también en el arte actual, las nuevas tecnologías y las distintas formas de arte que no veremos en museos europeos”.</i> <i>“La historia del Arte debe desarrollar la enseñanza del arte en el mundo en general, en otras palabras, enseñar cualquier tipo de obra independientemente del ámbito y su origen, que muestre algo que vale la pena analizar”.</i>

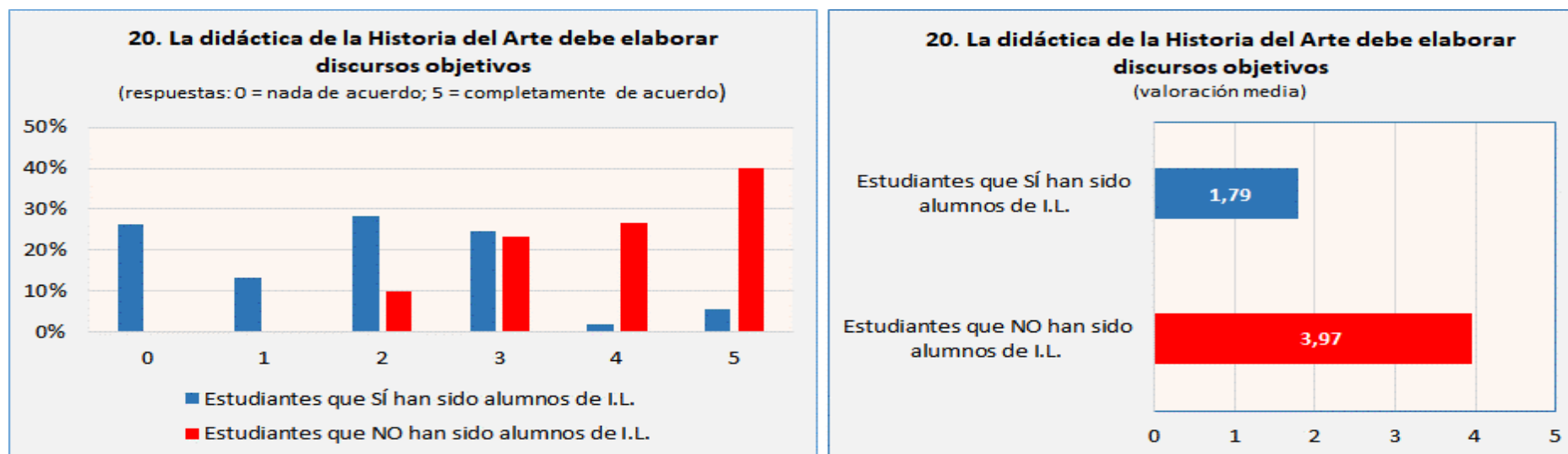
La didáctica de la Historia del Arte

Esta sección, que trata del tipo de discurso o relato que la enseñanza de la Historia debe transmitir, está constituida por una sola pregunta cuantificada y dos preguntas explicativas relacionadas con el asunto. Sus enunciados en conjunto podrían resumirse en la siguiente afirmación:

“La didáctica de la Historia del Arte debe basarse en discursos objetivos, pero si consideras que no es así explica que tipo de relato debe transmitir”.

Pregunta n.º 20. La Didáctica de la Historia del Arte debe elaborar discursos objetivos.

Gráfico A. 28. *La didáctica de la Historia del Arte debe elaborar discursos objetivos*



Como puede verse en el gráfico A.28, la respuesta de ambos colectivos es bastante opuesta, aunque más tajante en el caso de los que NO han sido alumnos míos. Pues no solamente un 40% de ellos está “completamente de acuerdo” con centrar la didáctica en discursos objetivos, sino que ninguno manifiesta estar “muy poco o nada de acuerdo”.

En cuanto a las opiniones de los que Sí han sido mis alumnos, aunque solo un 8% estaría “muy de acuerdo” o “completamente de acuerdo”, en conjunto se manifiestan de forma más dispersa y más de un 50% en las valoraciones centrales.

A continuación, en la tabla A.12 se ofrece una síntesis de las respuestas a las preguntas abierta n.º 21 y 22, explicativas de n.º 20 que acabamos de ver.

Pregunta n.º 21. Explica qué entiendes por “discurso objetivo”

Pregunta 22. Explica que tipo de relato consideras que debe transmitir la enseñanza de la H.A.

Tabla A. 12. Tipo de relato que debe transmitir la enseñanza de la Historia del Arte	
Explicativas de las respuestas a: – Pregunta 20. La Didáctica de la Historia del Arte debe elaborar discursos objetivos	
Discurso objetivo: concepto	Las opiniones de los estudiantes, con matices diferentes, se refieren al discurso objetivo como una forma de comunicación que busca presentar información de manera imparcial, basada en hechos verificables y datos contrastados. sin la influencia de opiniones personales. Sin embargo, no todos lo tienen tan claro, algunos se expresan de forma confusa y a veces contradictoria. <i>“Por “discurso objetivo” entiendo textos en los que aparezcan hechos comprobables”.</i> <i>“Como discurso objetivo entiendo la acción de elaborar argumentos e ideas sobre creaciones artísticas desde una mirada o perspectiva meramente objetiva, sin incluir las opiniones propias, creencias o interpretaciones”.</i> <i>“Aquél en el que simplemente se describe lo que se observa o se conoce, sin entrar en interpretaciones, conjeturas o sensaciones”</i> <i>“Por discursos objetivo entiendo basarse solo en lo que se ve, es decir, técnicas utilizadas, características físicas, materiales, el significado de los símbolos, más allá de los sentimientos, opiniones (...)”.</i> <i>“Es el que todos dicen tener y nadie tiene. A ver, es una aspiración legítima, especialmente en el ámbito de las ciencias, pero no puede presentarse como una verdad absoluta porque siempre somos subjetivos”.</i> <i>“Desde el primer día del curso vimos que esto de la objetividad era algo cuestionable: que nadie podemos contar algo desde una objetividad pura porque las cosas las contamos para algo (ya hay una intención)”.</i>

Tabla A. 13. *Discurso objetivo y tipo de relato consideras que debe transmitir la enseñanza de la Historia del Arte*

Explicativas de las respuestas a: — Pregunta 20. La Didáctica de la Historia del Arte debe elaborar discursos objetivos	
Objetividad y subjetividad en la interpretación del arte y en la enseñanza de la Historia del Arte	Para algunos el discurso tendría que considerar únicamente aspectos objetivos de la obra como características físicas o técnicas utilizadas y evidencias históricas o teorías aceptadas, sin juicios de valor, sentimientos o emociones personales. <i>“La descripción física de las obras y en qué se basan, el contexto en el que se crea la obra (...) todo basado en datos contrastados”.</i> <i>“Analizar las obras sin tener en cuenta los sentimientos o pensamientos que puede generar en el espectador. Únicamente tiene en cuenta la parte superficial de la obra y la idea que quería transmitir el autor”.</i> <i>“Aquel que no se mezcla con ideas políticas, ni se posiciona sobre conflictos, debates... Sino que cuenta los hechos tal y como se presentan.”</i> Pero en realidad la interpretación del arte siempre conlleva subjetividad. <i>“En un estudio como el artístico no sé si existe algo como tal, dado que depende de muchos aspectos y la definición de arte ha variado mucho históricamente”.</i> <i>“El arte no puede ser objetivo o dejaría de ser arte. Entiendo por discurso objetivo el análisis de las obras de arte por solo lo que se ve de ellas, sin contexto y sin indagar en los significados”.</i> <i>“Desde el primer día del curso vimos que esto de la objetividad era algo cuestionable: que nadie podemos contar algo desde una objetividad pura porque las cosas las contamos para algo (ya hay una intención).</i> Por otra parte, la mitad considera que el relato debe conjugar los aspectos objetivos inherentes a cada obra con la subjetividad propia del arte y su interpretación. Muchos de ellos enfatizan los aspectos subjetivos. <i>“Igual de importante es el discurso objetivo para tener una base como el subjetivo. Explorar también aquello que nos hace sentir, que podría querer transmitir el autor de la obra, por qué, trabajar ese pensamiento crítico.”</i> <i>“La enseñanza de la Historia del Arte debe promover ideas contrastadas y verídicas, pero al mismo tiempo debe incitar al desarrollo de pensamientos reflexivos y subjetivos donde cada persona aporte su propia concepción y contribuya al enriquecimiento de la disciplina”.</i> <i>“La didáctica debe enseñar a buscar los matices, interesar por la historia y enseñar objetivamente que es lo que hay, pero también debe enseñar para que cada uno aprenda a darle un sentido a lo que ve y escucha”.</i> <i>“El arte es siempre subjetivo. Aunque tenga elementos que se pueden considerar más objetivos, su interpretación y su impacto personal siempre será individual. Por lo tanto hay que enseñar a los alumnos a relacionarse con el arte de una manera auténtica y subjetiva, y no solo conocer y reconocer los aspectos objetivos.”</i> Hay otro grupo que, sin entrar en la dicotomía objetivo-subjetivo, se refiere a aspectos como reflexión, crítica, contexto, etc. no exentos de cierta subjetividad. <i>“La historia del arte debe enseñarte a mirar más allá a comprender todo desde su contexto y a hacer preguntas que te lleven a reflexionar sobre los diferentes elementos.”</i> <i>“La historia del arte debe dejar a los alumnos que den su propia visión”.</i> <i>“Su relato debe incluir el mayor número de puntos de vista posible para poder analizar la historia desde el máximo número de perspectivas posibles”.</i>

Carencias y sesgos de la Historia del Arte

Esta sección comprende cuatro preguntas de respuesta abierta que podrían resumirse en la siguiente afirmación:

“La Historia del Arte adolece de carencias y sesgos como consecuencia de los intereses de los agentes sociales dominantes”

Pregunta 23. ¿Cuáles son los vacíos de la Historia del Arte?

Tabla A. 14. Los vacíos de la Historia del Arte. Mujer, otras culturas y otras expresiones artísticas	
Los grandes ausentes en la Historia del Arte: la mujer culturas no occidentales otras expresiones artísticas	Hay una gran convergencia en las respuestas de la mayoría de los estudiantes. La mitad se refieren a la ausencia de las mujeres en la Historia del Arte. Casi la mitad acusan un exceso de eurocentrismo frente a una marginación del arte de otros territorios y culturas. Más de la cuarta parte echan en falta la presencia de otras expresiones artísticas más allá de las tradicionales. No pocos se refieren a dos o tres carencias anteriormente mencionadas. <i>“Las mujeres, las grandes olvidadas de la historia”</i> <i>“(…) la ausencia de las mujeres y de otros colectivos cercanos pero marginales como los gitanos”.</i> <i>“La historia del arte al igual que la historia se enseña desde una perspectiva eurocentrista, machista y católica”.</i> <i>“La ausencia de presencia de mujeres y perspectivas de países distintos al lugar donde se estudia”.</i> <i>“Muchos: las mujeres como sujetos creadores, la creación de otros lugares, las formas de creación de las que no se ha ocupado la historia del arte tradicional”</i> <i>“Las mujeres, las culturas no occidentales, las nuevas formas de arte tecnológico y, sobre todo, el arte urbano”.</i> <i>“La falta de diversidad en el Arte y la no equitativa presencia de las disciplinas pintura, escritura y arquitectura”.</i> <i>“(…) otras disciplinas artísticas, como la música, la danza o la literatura. (...) Tampoco se tratan expresiones artísticas como la artesanía o provenientes de fuera de Europa o Estados Unidos, por no hablar del arte de las minorías sociales (personas negras, mujeres...)”.</i> <i>“La falta de diversidad en el Arte y la no equitativa presencia de las disciplinas pintura, escritura y arquitectura”.</i> A esto se suma un número apreciable de respuestas que se refieren de manera genérica a la ausencia de expresiones artísticas de grupos sociales o culturales silenciados por la Historia –y en particular la Historia del Arte– ya que el fondo de estas respuestas abarcaría en parte, aunque no solo, a las anteriores. <i>“(…) todas aquellas voces, obras y representaciones artísticas que fueron silenciadas por las imposiciones políticas o mandatarias de épocas pasadas y actuales”</i> <i>“Obras que han sido borrados, que han sido destruidos o que no ha interesado dar a conocer por lo que se han ocultado”.</i> <i>“En relación con lo que estudia, está tan llena de vacíos que resulta más fácil decir que se ocupa de una pequeñísima parte de toda la creación mundial”.</i>

Tabla A. 15. Los vacíos de la Historia del Arte. Un nuevo enfoque en los discursos

Necesidad de un nuevo enfoque que supere los vacíos de la Historia del Arte	Además de lo expuesto en la tabla 9.14, la tercera parte de los estudiantes se manifiesta en el sentido de que hace falta un nuevo enfoque en los discursos de la Historia del Arte, incorporando no solo lo formal y lo más conocido sino también otros elementos subjetivos, abriéndose a otros grupos, culturas y otras expresiones artísticas. <i>“(...) basar la historia del arte siempre en las mismas obras y artistas y no profundizar en la parte más subjetiva quedándose siempre con las características formales de cada período. Creo que es importante destacar la vena creadora sin basarlo en algo solo propio de genios”.</i> <i>“(...) en general todas los discursos que han sido dejados de lado en aquellos lugares y contextos donde una mirada hegemónica ha tratado de imponerse sobre el resto de formas de hacer y mirar”.</i> <i>“Creo que esos [ausencia de la mujer y otras culturas] son muy importantes y que para resolver el problema no podemos dedicarnos a sumar obras y nombres de personas o colectivos, sino que hay que repensar cómo estudiar un fenómeno que igual hay que redefinir”.</i> <i>“Pero también habría que pensar si se trata de llenar vacíos o de darle una vuelta a la historia del arte para pensar en cosas como qué es el arte, qué hace el público, para qué sirve el arte...”.</i> <i>“Faltan discursos que nos ayuden a conectar las diferentes formas de creación, los diferentes colectivos o los viajes de ida y vuelta”.</i> <i>“(...) el enfoque tradicional ha sido muy selectivo eliminando formas de crear y creadores del relato. Tampoco ha tenido muy en cuenta al público y se ha centrado tanto en los artistas y las obras, que olvida que es historia”.</i> <i>“La obsesión por lo formal ha vaciado de contenido a la obra. La obsesión por el poder ha cegado a la historia del arte ante las creaciones realizadas por mujeres, por grupos marginados o marginales, por minorías o por masas consideradas incultas. La idea cerrada de la noción de arte, ha cerrado las puertas a formas de creación ricas e ilustrativas del ingenio humano. la tendencia a la mitificación ha ocultado a otras figuras. La necesidad de clasificar y ordenar, nos ha dado a entender que en cada momento y época la creación era uniforme y nos hemos olvidado de la variedad, de lo que se sale del canon y de lo que no ha sido apreciado por criterios subjetivos que podemos discutir”.</i>

Pregunta 24. ¿Quién decide qué es arte?

Tabla A. 16. Quién decide qué es arte	
Decidir qué es arte para unos forma parte de la subjetividad personal para otros es resultado de la influencia de diversos agentes condicionantes	Casi las dos terceras partes de las respuestas otorgan total o parcialmente un carácter subjetivo a la interpretación de qué es arte. Más de la mitad expresan de manera explícita que la decisión acerca de “qué es arte” interpela a cada persona, al espectador o a la sociedad en su conjunto. <i>“La sociedad. Es ella quien establece que es bello y que no, que se considera relevante para ser arte y quien no (...)”</i> <i>“Lo decides tú y lo decide la sociedad. En mi opinión con que una persona considere algo como una obra de arte, ya lo es”.</i> <i>“Nosotros mismos, ya que cada uno tenemos una idea diferente de lo que es arte”.</i> <i>“El arte se ha convertido en una disciplina con numerosas y múltiples definiciones sobre lo que es y deja de ser. Por este motivo, considero que cada persona siempre tiene algo que aportar a la definición del arte (...)”.</i> <i>“Cada persona, pero en general lo que más guste al espectador, aunque muchas veces sea el simple hecho de llevar un nombre importante”.</i> <i>“Yo creo que en definitiva las personas que decidimos lo que es arte y lo que se aleja de esto somos aquellos que visualizamos la obra; los espectadores”.</i> <i>“El espectador, el arte es en cierta manera muy subjetivo y cada persona piensa cosas muy distintas al resto”.</i> No obstante, hay otros se refieren a las élites occidentales o al mercado. <i>“Las élites, principalmente, el poder económico y político”.</i> <i>“Occidente. O más bien, una parte pequeña de los habitantes de occidente que han construido un relato a su medida.”</i> <i>“Las clases elitistas son las personas que deciden que es lo suficientemente “bueno” para que una creación sea considerada como arte”.</i> <i>“Los avatares históricos han ido configurando una idea de qué es y no es arte, pero en la actualidad me atrevería a decir que quien tiene más capacidad de decisión sobre lo que es arte es el mercado capitalista”.</i> <i>“Creo que hay varios lugares desde donde se decide qué es arte y al menos dos de ellos son importantes: la academia que aporta un conocimiento determinado y el mercado (...)”</i> Unos pocos se refieren a expertos o a las instituciones. <i>“Supongo que a la hora de decidirlo lo harán los expertos”.</i> <i>“El arte lo decide diferentes personas entendidas del gremio y especialmente lo estético y bello, lo normativo”.</i> <i>“Los historiadores del arte”.</i> <i>“Por un lado, los expertos que adscriben el valor (no monetario sino de la importancia) (...) aunque en gran parte también lo deciden los críticos”.</i> <i>“Los que encargan y compran o financian las obras, los que las estudian, las instituciones estatales culturales. También instituciones como la UNESCO”.</i> <i>“Yo creo que esa decisión está repartida entre agentes como los coleccionistas, las instituciones como museos o los propios artistas y espectadores”.</i>

Pregunta 25. ¿Qué hace que una obra de arte sea relevante?

Tabla A. 17. Factores que hacen que una obra de arte sea relevante	
Factores determinantes de la relevancia de la obra de arte: el impacto en el espectador y en la sociedad el mercado y el contexto histórico	Casi las dos terceras partes de los estudiantes señalan al espectador y a la sociedad como únicos determinantes de la relevancia de una obra de arte. Además, entre el tercio de respuestas que señalan otros factores la mayoría incluyen los anteriores. <i>“El impacto que tiene tanto a nivel del individuo como de sociedad”.</i> <i>“Que genere algo en el espectador y que sea objeto de discurso en una población”.</i> <i>“Pienso que para que una obra de arte sea relevante tiene que tener un significado para el espectador, en definitiva, para la sociedad”.</i> <i>“Una obra es relevante si genera un impacto en el espectador y en la sociedad a lo largo del tiempo”.</i> Otros factores son el mercado y el contexto histórico y social y, en menor medida, la innovación u originalidad de la obra. El autor, la academia o los expertos apenas son mencionados. <i>“El impacto que cause en el público y, actualmente, por cuánto se haya comprado”.</i> <i>“El valor que tenga. Cuando se le empieza a dar más valor, se hace más relevante”.</i> <i>“Actualmente su repercusión mediática, principalmente ligada a su valor económico”.</i> <i>“La historia, el impacto en su momento o posterior de una obra, su propio periplo, las necesidades que satisface en un determinado contexto, etc, (...). Pero yo creo que hoy, también es el mercado el que rige este criterio (...)”.</i> <i>“Ha habido muchos ejemplos a lo largo de la historia, de ignorar las obras de un artista en el momento y años más tarde alzarla hasta el nivel de icono artístico”.</i> <i>“Una obra puede ser relevante porque es muy conocida, porque ha sido hecha por un determinado artista, porque su historia ha tenido alguna repercusión más allá de lo artístico, porque es un ejemplo único o ilustrativo de algo relacionado con el arte o con la sociedad, etc.”.</i> <i>“La obra de arte es relevante para la Historia del Arte si puede mostrar nuevos conocimientos o puntos de vista respecto a algo que ya ha sucedido</i> <i>“Qué sobresalga, que se salga de lo "normal" en ese momento concreto, lo que exprese según el contexto histórico y social. Si reivindica algo, el contexto en el que se cree o pase a ser relevante”.</i> <i>“Muchos factores: que sea popularmente conocida, que sea valorada por alguna cualidad específica, que sea muy ilustrativa de algo, que sea una superviviente (la única que nos ha llegado de otras muchas) o una rareza, que sea obra de "un genio", que se haya pagado una cantidad exorbitante por ella, que tenga un valor simbólico para una comunidad...”.</i> <i>“Creo que hay muchos factores: su popularidad, su autoría, los sentimientos que provoca, la relación con la contemporaneidad, la transmisión por espacios virtuales, etc.”.</i>

Pregunta 26. ¿Crees que hay relación entre la Historia del Arte y la política?

Tabla A. 18. Relación entre Historia del Arte y política	
Entre la Historia del Arte y la política hay una relación sustancial	Tan solo hay dos respuestas que afirman que no existe relación entre la Historia del Arte y la política. Más de las dos terceras partes de las respuestas expresan que entre el arte y la política siempre hay relación, y para la mayoría se trata una relación necesaria o sustancial. <i>“En tanto que la historia del arte construye relatos sobre el pasado con una intencionalidad y desde su tiempo, inevitablemente está haciendo política”.</i> <i>“Toda la relación: todo discurso es política. La historia del arte nos lo ha demostrado con creces con su discurso excluyente”.</i> <i>“Total. La historia del arte relata desde y para asentar un modelo social y político. Esto explica la existencia de contrarrelatos que no ocultan su base fuertemente politizado”.</i> <i>“Sí, porque la Historia del Arte es cultura, y la cultura siempre es algo de lo que busca apropiarse el poder. Además, al ser expresiones subjetivas y en ocasiones su trasfondo no ser exacto, las élites se aprovechan y deciden mostrar una cara de las obras artísticas que puede que no sea la más exacta pero que es beneficiosa para ellos/as”.</i> Hay un 30% que también se expresa en ese sentido, aunque considera que no necesariamente tiene por qué darse esta relación. Entre éstos, algunos consideran que, como consecuencia de que muchas obras de arte tienen contenido político explícito, debe existir una relación entre la Historia del Arte y la política. <i>“En muchos casos sí, ya que la situación histórica que se vive lleva a las personas a querer expresar sus opiniones.”</i> <i>“Sí, en muchas obras se representan ideales políticos, e incluso algunos partidos mandar crear obras de arte con objetivos políticos”.</i> <i>“Creo que sí, grandes obras de arte tratan sobre las guerras civiles, las guerras de independencia, la situación del sufragio femenino, la república, etc.”.</i> <i>“En cierta manera si puede llegar a existir dicha relación porque es una manera de reivindicar pensamientos, pero no todas las obras de arte tienen que estar vinculadas a la política”.</i> <i>“Sí, dado que a lo largo del tiempo ha habido manifestaciones artísticas motivadas por causas políticas”.</i>

Bloque 4. Valoración sobre la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Hª del Arte

Aspectos interesantes, útiles e inútiles de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte

En esta sección, compuesta por dos preguntas de respuesta abierta, los estudiantes se expresan acerca de lo que más les ha interesado de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte y de lo que consideran más útil, o menos, de ésta.

Pregunta 27. Qué fue lo que más te interesó de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte: 1) contenidos, 2) metodología, 3) actividades, 4) otros, 5 lo que echas en falta o lo que ha sobrado

Tabla A. 19. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Contenidos	
Una visión abierta del arte y de su historia	Lo que más ha interesado a la mayoría es que a partir de la variedad de contenidos y la forma abierta de tratarlos –más allá de los contenidos en sí mismos– se ha provocado la reflexión crítica, cuestionado prejuicios y se han abierto nuevas perspectivas para la interpretación del arte. <i>“La oportunidad para cuestionar muchas de nuestras ideas previas (...) Comprobar tema a tema que cosas que creíamos firmemente eran puestas en duda y que se nos ofrecían otras alternativas ha sido un descubrimiento”.</i> <i>“Los contenidos estaban pensados para invitarnos a dejar de creer, para poner en duda y para pensar que hay otros relatos posibles. Y desde la historia del arte, dar el salto a otros aspectos de la realidad”.</i> <i>“Todos los contenidos me interesaron, no tanto por los temas en sí (que también) como por el enfoque desde el que se trabajaron, poniendo en duda todo lo que creíamos saber”.</i> <i>“El trayecto histórico de la Historia del Arte y los numerosos dilemas y ámbitos de intervención”.</i> Asimismo, la interpretación del concepto de arte y de su historia desde una visión no hegemónica, más allá de lo formal, lo tradicional o lo más conocido. <i>“[El] concepto de arte y de la construcción de los relatos sobre el arte”.</i> <i>“(…) desde el propio concepto de arte y de historia del arte hasta la relación entre arte y naturaleza o arte y mercado del arte me descubrieron aspectos insospechados”.</i> <i>“(…) me llamó mucho la atención el tema del eurocentrismo y de la ausencia de las mujeres en el arte, así como el papel del espectador y la censura”.</i> <i>“[Temas] como la compra de las obras de arte, el plagio o la belleza”.</i> <i>“El modo de ver arte, las distintas creaciones artísticas, conocer que arte más allá que en nuestro propio continente (...)”.</i> <i>“(…) ir más allá de lo meramente formal”.</i> <i>“Explorar numerosas formas de arte, más allá de lo generalmente popularizado”.</i> <i>“La idea de ver que el arte es algo social”.</i>

Tabla A. 20. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Metodología

Invitación a la reflexión crítica y a la resolución de problemas investigación y creación de conocimiento compartido combinación de trabajo individual y en equipo claridad, equilibrio en el ritmo y entre teoría y práctica participativa y en menor medida expositiva	La idea de fondo explícita o implícitamente expresada por los alumnos es que se trata de una metodología concebida para el estímulo a la creatividad y al análisis crítico, sin verdades absolutas, cuestionando sus anteriores esquemas artísticos y conceptuales sobre la historia del arte. En línea con lo anterior, mencionan los trabajos de investigación, en equipo y de forma individual, y prácticas en las que se trataba el arte de una manera diferente, así como el que los propios alumnos participaban en el desarrollo del programa. Enfoque reforzado por ser una metodología dinámica y participativa, no solo expositiva, con una variedad de herramientas y técnicas. Equilibrada entre teoría y prácticas, en diálogo permanente y abierto al debate con total libertad de opinión, con claridad y ritmo para que cualquiera pudiera desenvolverse. Todo ello condujo a la construcción de conocimiento y toma de decisiones por parte de los alumnos, aprendiendo no solo de la profesora sino de los propios compañeros, así como al descubrimiento de nuevos recursos didácticos. <i>“El cómo nos hacía pensar, razonar y debatir entre nosotros antes de explicarnos cosas”.</i> <i>“La metodología tenía que acompañar necesariamente a ese dejar de creer. En vez de presentarnos un programa cerrado, debíamos construir juntos los contenidos, tomar decisiones (...). Sin verdades absolutas y a partir de problemas se nos ha obligado a ser activos”.</i> <i>“El poder descubrir e investigar”.</i> <i>“Fue una metodología en las que nuestra opinión tenía importancia, en la que tuvimos la posibilidad de expresarnos y dar riendas sueltas a nuestra creatividad. Muy vivencial y significativa. Me sirvió mucho para ver la importancia y la realidad de hacer al discente partícipe de su aprendizaje”.</i> <i>“Que todo era compartido: tenemos una gran cantidad de recursos didácticos y de análisis diferentes a los habituales de muchísimas obras en formatos diferentes (vídeos, podcast, cuentos ...)”.</i> <i>“La cantidad de espacio que se nos ha dejado para elegir sobre qué obras trabajar. Además, esto nos ha dado la oportunidad de conocer muchísimas obras, artistas y colectivos que desconocíamos por completo”.</i> <i>“El equilibrio y el ritmo que hubo en todo: entre teoría y práctica, entre trabajo individual y trabajo en equipo, entre lo personal y lo compartido, entre la resolución de tareas que eran al principio sencillas y que se iban complicando a medida que avanzábamos. Todo era ordenado y claro para poder desenvolvernos tanto los que sabían historia del arte como los que no sabíamos nada”.</i> <i>“Que fuésemos nosotros mismos los que investigásemos los temas y se los contásemos a nuestros compañeros porque nos daba la oportunidad de diseñar la forma de hacerlo”.</i> <i>“(…) que no sólo aprendíamos de la profesora, sino también de nuestros propios compañeros. Asimismo, me pareció muy interesante la dinámica que se llevó a cabo en las clases prácticas”.</i> <i>“La sorpresa, la capacidad de trabajo que nos ayudó a desplegar, la capacidad para resolver creativamente los dilemas a los que nos enfrentaba cada tema, la escucha, la devolución atenta de una reflexión por cada uno de nuestros trabajos ... La constatación de que se puede poner en práctica una metodología activa dirigida a trabajar críticamente sin necesidad de hacer kahoots”.</i>

Tabla A. 21. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Actividades	
Variadas, dinámicas y creativas concebidas para la reflexión crítica y generación de conocimiento de gran potencial didáctico	En sus respuestas, los estudiantes han mencionado quince tipos de actividades diferentes, como la elección de un personaje para desarrollar un avatar, la narración a partir de una obra, el podcast, la audioguía del Retiro o la actividad destinada a cuestionar nuestras concepciones sobre el arte. Hay una gran coincidencia en su valoración por parte de los alumnos: – Han sido variadas, poco convencionales, creativas, dinámicas, amenas y enriquecedoras. No se han vivido como una obligación. – Concebidas para desarrollar la creatividad y el sentido crítico, así como la investigación y la búsqueda de tus propios recursos, combinando el trabajo individual y en equipo. – Integraban la interpretación del arte y la comprensión de la historia del arte con la didáctica, a la vez que favorecían el interés del alumno; por ello, muy útiles para la profesión docente. <i>“Lo entretenido de las actividades era que estaban planteadas para que fuesen dinámicas, mientras aprendías y te replanteabas ciertas ideas sobre cosas que sabías.</i> <i>“Eran llamativas, inmersivas, diferentes a los típicos ejercicios escritos, y sobre todo, te hacían conectar y entender la obra y al autor de verdad, siempre manteniendo tu opinión propia”.</i> <i>“Me gustaron muchas, pero si tengo que destacar algunas, me gustaron las actividades en las que íbamos conectando obras como el mural del primer día de clase, el taller de los objetos que estaban en pinturas, el cadáver exquisito, el atlas y los ejercicios de unir imágenes mediante relatos”.</i> <i>“Las actividades fueron un descubrimiento: nunca me había implicado tanto personal y hasta emocionalmente tanto en la realización de trabajos de la universidad como cuando tuve que hacer la narración, el podcast y, sobre todo el avatar. Entre las prácticas propuestas por la profesora destaca la última, que dedicamos escudriñar cómo se utiliza el arte desde las instituciones, la publicidad, la política, etc.”.</i> <i>“Me gustaron mucho las prácticas, tanto las que tenían un enfoque más de historia del arte (niveles de interpretación de la obra de arte, elaboración de discursos desde la historia y desde la crítica, etc.) como las que tenían un enfoque más didáctico (evaluación de materiales, dinámica de los objetos, etc.).”.</i> <i>“Los avatares y el podcast. En ambas se unen las dos partes de la asignatura, los fundamentos (investigación histórico artística y aplicación crítica de criterios para hablar sobre la obra de arte) y la didáctica (explorando vías de trabajo que podemos trasladar al aula de primaria)”.</i> <i>“No las viví como una obligación, como un mero trámite para conseguir los créditos, disfruté con ellas y aprendí. Reflexioné e indagué más allá de lo meramente formal y amplíe mi visión sobre lo que es la historia del arte y las posibilidades de la misma en el aula”.</i> <i>“Muy entretenidas y que te hacen reflexionar y buscar tus propios recursos, muy importante para nuestra profesión docente, además de que pueden ser muy útiles a la hora de dar esta disciplina en las aulas, y así acercarla de forma más dinámica e interesante para el alumnado”.</i>

Tabla A. 22. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte.
Otros aspectos

Metodología aplicable desde un punto de vista didáctico	A diferencia de las otras preguntas que han sido respondidas prácticamente por la totalidad de los estudiantes, en este caso tan solo lo ha hecho menos de la tercera parte, cuyas observaciones se refieren, sobre todo, a aspectos didácticos y metodológicos. <i>“También destaco como se ha tratado la parte didáctica de forma integrada en el día a día”.</i> <i>“La asignatura fue un ejemplo de cómo se puede hacer metodología activa poniéndola en práctica desde el primer día hasta el último. También fue un ejemplo de lo que se puede enseñar y aprender sin someterse a lo canónico, sino buscando los contrarrelatos”.</i> <i>“El ambiente de la clase para trabajar con seguridad, poder decir lo que piensas. Y también que hicimos muchas cosas sin que fuese un trabajo tedioso: eran dificultades que teníamos que resolver casi en todas las clases pero de forma que querías hacerlo”. “Aprecio mucho la coherencia del curso”.</i> <i>“El día a día de la clase ofrecía muchas ocasiones para pensar. Eso no lo olvidaré”.</i>

Tabla A. 23. Aspectos de interés de la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte. Qué ha faltado y qué ha sobrado

Se echa de menos profundizar en: la diversidad en aspectos formales y técnicos Ha sobrado alguna actividad grupal	Casi la tercera parte de los alumnos afirman que no ha faltado ni sobrado nada. La mitad señalan algunos aspectos que han echado en falta, como la profundización en la diversidad (otras expresiones artísticas, otras culturas, etc.) o mayor atención a lo formal o más tradicional. También aspectos que les han sobrado, especialmente relacionados con las actividades grupales. <i>“He hecho de menos estudiar sobre una perspectiva no europea”.</i> <i>“Eche en falta tratar sobre otros tipos de arte, vinculados más a nuestra realidad”.</i> <i>“En ocasiones he echado de menos la presencia de la música y el cine y me ha sobrado algunas tareas de trabajo en pequeño grupo”.</i> <i>“He echado de menos conocer más sobre el arte en otras (...) y me han sobrado muchas actividades de relleno que diseñaban mis compañeras para alargar sus presentaciones”.</i> <i>“Faltaba el relato canónico, pero no lo he echado de menos”.</i> <i>“He echado de menos alguna explicación más formal de algunos conceptos”.</i> <i>“Es verdad que ha faltado hablar de forma ordenada sobre estilos artísticos como suele hacerse en la historia del arte, pero me ha gustado más este enfoque que he encontrado mucho más útil para nosotros y para nuestros futuros alumnos”.</i> <i>“Eché de menos conocimientos técnicos como la perspectiva o la técnica, y me sobró un poco las actividades en grupo, hubo demasiadas. Hubiera preferido más trabajo colaborativo entre todos que tanto en grupos pequeños”.</i> <i>Me hubiera gustado, por ejemplo, alguna clase más teórica hablando de los vídeos sobre pintura, arquitectura y escultura”.</i> <i>“He echado en falta una base sólida teórica de historia del arte, aunque de lo que ya se reconoce como importante (el arte mainstream europeo), y ha sobrado tanto tiempo dedicado a las clases grupales de los demás”.</i> <i>“A veces sobran dinámicas muy forzadas de los grupos”.</i> <i>“Los trabajos en grupo pueden llegar a ser ligeramente cargantes”.</i>

Pregunta 28. ¿Qué te ha parecido más útil y menos útil? ¿Por qué?

Tabla A. 24. Lo más útil y lo menos útil de la asignatura	
Lo más útil el desarrollo de la capacidad crítica y analítica con respecto al arte y la Historia del Arte Lo menos útil algunos temas de los trabajos grupales	Para el 70% de los estudiantes no ha habido nada de poca utilidad, en la asignatura. De ellos menos de un tercio expresan que todo ha sido útil sin más comentarios. En cuanto a lo más útil, destaca la invitación a reflexionar, investigar y poner en cuestión lo que se daba por sabido, para un mejor conocimiento sobre el arte y la Historia del Arte. <i>“Que se nos haya invitado a preguntar y a preguntarnos a discutir y a no dar nada por sentado”.</i> <i>“(…) que se nos diese la oportunidad de investigar por nosotros mismos los temas elegidos y poder darlos en clase de la manera que quisiéramos con total libertad”.</i> <i>“La exposición a nuevos discursos y formas de hacer, porque te permiten explorar nuevos mundos y nuevos espacios de uno mismo”.</i> <i>“(…) entender que el arte no es algo objetivo y determinado. Como individuo yo tengo la capacidad de razonar acerca de ello y establecer mis propios criterios”.</i> <i>“(…) deconstruir o reflexionar sobre qué es el arte”.</i> <i>“(…) los conocimientos recibidos sobre la historia del arte para desmitificar creencias erróneas al respecto”.</i> <i>“Que nos ha mostrado que una clase puede ser completamente diferente, que nos podemos salir de los límites para pensar y aprender”.</i> <i>“Útil porque nos permite tener conocimientos que se extrapolan a diferentes áreas, así como tener no solo un conocimiento general sino más profundo sobre el arte”.</i> Entre lo menos útil, lo más señalado se refiere a las temáticas de los trabajos grupales relacionados con aspectos técnicos o formales y su presentación. En algunos casos se menciona la dificultad de trasladar las experiencias al aula. <i>“Lo que me ha parecido menos útil ha sido la realización del análisis de algunos comentarios de texto en pequeños grupos”.</i> <i>“Menos útil: quizás algunos de los temas de grupo, por el enfoque que le dieron las compañeras”.</i> <i>“Menos útil, las presentaciones de los compañeros, por ser farragosas”.</i> <i>“Lo menos útil fueron algunas actividades diseñadas por mis compañeras que no me llevaron realmente a comprender los temas que trataban de enseñar”,</i> <i>“Lo “menos útil” la parte más teórica o la lectura obligatoria”.</i> <i>“Lo menos útil los estudios formales de las obras, pues no tienen repercusión en nuestras actitudes o pensamientos, pudiendo ser información que obtendríamos en otros lugares”.</i> <i>“Sin embargo, me ha parecido menos útil las técnicas artísticas, siento que era algo bastante más conocido”.</i> <i>“Los contenidos como tal de nombres etc se olvidan pero el enfoque general y la forma de ver la historia del arte se mantienen”.</i> <i>“Lo menos útil el trabajo de reflexión crítica, no porque no sea interesante, sino porque me pareció lo más complicado y menos trasladarle al aula”.</i> <i>“[En general] Menos útil porque hoy en día el arte está en un segundo plano en la escuela, pero no creo que sea menos útil por ello mi formación en la asignatura”.</i>

Cambios y refuerzo de opiniones sobre el arte y la Historia del Arte

Esta sección contiene una única pregunta, de respuesta abierta, en la que los estudiantes manifiestan en que modo se han visto modificadas sus opiniones acerca de la Historia del Arte.

Pregunta 29. ¿Tu paso por la asignatura ha cambiado alguna de tus opiniones sobre la Historia del Arte?

Tabla A. 25. Opiniones sobre la Historia del Arte tras haber cursado la asignatura	
Cambio de opinión acerca de: la propia Historia del Arte su aplicación a la enseñanza y concepción del arte	Tan solo tres de los estudiantes afirman que sus opiniones acerca de la Historia del Arte no han cambiado. Las respuestas del resto, se pueden agrupar desde tres ángulos diferentes, pero no excluyentes. Referencias explícitas a la Historia del Arte. <i>"(...) siempre hemos visto [la Historia del Arte] como algo teórico, (...) Grecia y Roma. Ahora sé que la historia de arte trata temas tan actuales como el plagio, la originalidad, la reproducción, el papel del espectador, la censura o el mercado".</i> <i>"Esperaba una asignatura convencional (...). Pero en este caso, desde el primer día la innovación estaba ahí, de forma discreta y orientada para hacernos pensar y trabajar siguiendo nuestros propios intereses. Eso aunque creyésemos de antemano que la Historia del Arte no tenía nada de interés".</i> <i>"Esperaba una clase teórica con los tradicionales contenidos de estilos, obras y artistas y he encontrado que dentro de la historia del arte se pueden desarrollar otro tipo de discursos que tienen que ver con los contextos y como estos condicionan a la creación, función y usos que se da a la obra de arte (...)"</i> <i>"Me ha ayudado a tener opiniones más críticas, a profundizar en las obras y no quedarme solo en lo superficial. A (...) no darle importancia solo a las características de cada época histórica y las obras de siempre".</i> Nuevas posibilidades metodológicas y didácticas. <i>"No imaginaba una forma de tratar la historia del arte tan diferente desde el punto de vista metodológico y de los contenidos. Entender el pasado desde el presente y jugar a ir y venir en el tiempo. Aprender estrategias para observar y disfrutar de la obra sin convertir su estudio en un catálogo de tecnicismos".</i> <i>"Nunca imaginé que se pudiese hacer de esta manera una clase de historia del arte".</i> <i>"Totalmente, [los trabajos y prácticas] nos obligaron a analizar e investigar sobre el arte y relacionarlo con nuestra futura profesión".</i> <i>"Sí, pensé que iba a ser una clase aburrida y fueron clases super prácticas y útiles, y sobre todo, nos enseñaron didáctica de verdad, no teoría, que al final son los recursos que necesitamos para nuestro futuro".</i> <i>"Sí: he visto un potencial y un interés didáctico que no creía que tuviese".</i> Una nueva visión del arte puede traducirse en una forma más crítica de interpretar la Historia del Arte. <i>"(...) nunca me había parado a pensar en el arte como una construcción social en todos sus sentidos, desde el valor hasta el significado de la obra."</i> <i>"(...) mi concepción sobre el arte ha cambiado porque no implicaba saber el nombre de muchas obras sino ir más allá y aprender otros aspectos".</i>

Bloque 5. Enseñanza de la Historia del Arte y educación para la ciudadanía

Potencial de la Historia del arte desde el punto de vista educativo

Esta sección contiene una única pregunta en la que los estudiantes reflexionan sobre las aportaciones de la Historia del Arte a la Educación Primaria

Pregunta 30. ¿Qué aporta la Historia del Arte en educación primaria? 1) a la práctica docente 2) al aprendizaje del alumnado 3) al currículo

Tabla A. 26. Aportación de la Historia del Arte a la educación. Práctica docente	
Además de cultura, la Historia del Arte puede aportar a la práctica docente: metodología y herramientas transversalidad para el trabajo interdisciplinar valores, habilidades y competencias	Además de cultura, las respuestas de los alumnos sobre posibles aportaciones de la Historia del Arte en la docencia obedecen a tres enfoques diferentes, aunque no excluyentes. Los que se refieren a la propia enseñanza de la Historia del Arte y sus habilidades como futuros docentes. <i>“Nos da amplitud de miras para entender mejor a todos esos niños y niñas que vienen a nuestras clases con las retinas, los oídos y la mente cargadas con otras sensibilidades”.</i> <i>“(…) el arte es uno de los mejores testimonios del mundo, a lo largo de su historia y como forma de expresión y descubrimiento para el aula”.</i> <i>“Metodología abierta, creativa, flexible y que permite expresar la opinión del alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje”.</i> <i>“Nos puede servir como herramienta para poder captar la atención del alumnado y hacer atractivas diferentes actividades que propongamos para contenidos que en un principio no son tan atractivos para ellos”.</i> <i>“La apertura de mente, el uso de la creatividad y originalidad en actividades y unidades didácticas, etc.”.</i> Los que ven un potencial transversal aplicable a otras disciplinas o como puente de conexión con éstas. <i>“Pero la historia del arte también puede servir para trabajar de forma interdisciplinar y conectar con otras asignaturas”.</i> <i>“Aporta estrategias de trabajo en el aula, amplitud de miras para trabajar transversalmente e interdisciplinariamente, materiales atractivos o llamativos (que no dejan indiferente) para trabajar cualquier tema social”.</i> <i>“Debe ser una guía para dar otras asignaturas”.</i> Los que señalan valores, habilidades y competencias a transmitir al alumnado. <i>“También nos proporciona recursos para desarrollar competencias y valores y para ayudar a que los desarrollen nuestros futuros niños”.</i> <i>“Permite desarrollar la creatividad y ver el aula como un lugar de creación”.</i> <i>“Permite incentivar en el alumnado habilidades como la creatividad, genialidad y espontaneidad; así como desarrollar destrezas artísticas e incluso potenciar otras habilidades como las motoras gracias al trazo y otras funciones cognitivas y ejecutivas”.</i> <i>“Una oportunidad de conocimiento, de creatividad, dar cabida a la libertad de expresión y a hablar de emociones. Trabajar la diversidad”.</i>

Tabla A. 27. Aportación de la Historia del Arte a la educación. Aprendizaje del alumnado

Además de cultura la Historia del Arte puede aportar al alumnado: habilidades y creatividad capacidad crítica valores éticos y sociales	Los estudiantes opinan que la Historia del Arte puede aportar a la educación de los niños cultura y conocimiento, habilidades y creatividad, reflexión, capacidad crítica e inteligencia emocional, valores éticos y sociales. <i>“El alumnado, al aprender sobre Historia del Arte amplía su cultura general al igual que puede aprender más sobre diferentes culturas o épocas históricas de una manera un poco más atractiva”.</i> <i>“Cultura y pensamiento crítico”.</i> <i>“Aporta recursos expresivos y conocimiento”.</i> <i>“Los alumnos pueden aprender esos contenidos de la historia del arte que permiten practicar determinadas habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y desarrollar valores de respeto”.</i> <i>“La misma amplitud de miras que a los docentes y la posibilidad de desarrollar competencias (análisis, crítica, observacional, autonomía, empatía, colaboración, etc) y valores (igualdad, inclusión, justicia, paz, pertenencia, respeto, etc)”.</i> <i>“Capacidad de análisis crítico, capacidad para aprender a mirar las cosas desde más de un punto de vista, posibilidades para descubrir sus propios intereses”.</i> <i>“(…) aprender a dudar de lo que parece evidente, aprender a mirar a los otros, aprender a reflexionar críticamente, aprender a asumir compromisos …”.</i> <i>“Para ellos aprender arte les va a resultar muy enriquecedor y no solo les va a formar a nivel de contenidos si no que también va a hacer que desarrollen una opinión crítica y se formen como personas”.</i> <i>“Una apertura del pensamiento, que desemboca en alumnos más críticos”.</i> <i>“Aporta conocimientos y saberes que te ayudan a ser mas creativo”.</i> <i>“Permite desarrollar la creatividad, las emociones y la cooperación entre todos”.</i> <i>“Favorecer de aspectos como la creatividad, la expresión oral, la expresión escrita o el pensamiento crítico”.</i> <i>“Ampliar horizontes y descubrir a expresar sus emociones”</i> <i>“Respeto a las opiniones de otros compañeros y a que cada uno puede decir su opinión sin miedo al “qué dirán”.</i> <i>“A través de la historia del arte los alumnos pueden desarrollar valores positivos hacia los demás y al diferencia, pueden conocer el mundo a su alrededor y el lejano (…)”.</i>

Tabla A. 28. Aportación de la Historia del Arte a la educación. Currículo

La Historia del Arte debería estar más presente en el currículo aportando: conocimiento y cultura valores y habilidades transversalidad para el trabajo interdisciplinar	Un pequeño número de estudiantes opina que la Historia del Arte puede aportar poco o nada al currículo, o no lo tienen claro, pero son muchos más los que lo consideran importante e, incluso, fundamental. <i>“Ni hay mucha historia del arte en el currículo, pero podría haber más”.</i> <i>“Tiene a su disposición una herramienta de enseñanza muy potente”.</i> <i>“Me parece una base importante para explicar y entender la historia”.</i> <i>“Una posibilidad muy útil de formar a nuestros niños y niñas”.</i> <i>“El currículo no parece haber entendido bien el potencial que tienen algunas materias. En todo caso, si se trabaja desde las metodologías que propone la LOMLOE, la historia del arte puede ser un saber vehicular muy útil para el desarrollo de capacidades y valores”.</i> <i>“Si de verdad que remos ciudadanos del siglo XXI, nos hace falta la historia del arte para desarrollar competencias, valores y conocimientos sobre el pasado y la actualidad”.</i> <i>“Sin las ciencias sociales y las humanidades, el currículo quedaría desnudo de herramientas muy importantes para trabajar los valores, las actitudes y las habilidades que acabo de comentar”.</i> <i>“Ampliar el currículo más allá de las fronteras nacionales. El currículo nacional es muy amplio como para poder abordar a veces contenidos “más internacionales”. En el caso del arte no hay fronteras y no se entiende sin los flujos entre países e interacciones entre sociedades (...)”.</i> Además de una cultura más amplia y diversa, puede aportar al currículo, valores, capacidad crítica, creatividad y otras habilidades. <i>“Aporta la posibilidad de que los estudiantes aprendan valores y habilidades”.</i> <i>“El desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la inteligencia emocional o la creación de una opinión propia son fundamentales para que los alumnos se desarrollen de manera integral como individuos”.</i> <i>“Aporta (al menos así lo entiendo yo) flexibilidad, espacios para la contemplación, el disfrute intelectual y sensorial y para la reflexión”.</i> <i>“Contenidos necesarios, oportunidades para poner en práctica habilidades y para desarrollar valores y actitudes”.</i> <i>“El problema es que atiende especialmente a la técnica y al material en lugar de a la creatividad y que haya mayor Libertad de diseñar”.</i> Asimismo, una gran transversalidad para el trabajo interdisciplinar <i>“Es una asignatura fundamental para tratar muchas otras cuestiones de manera transversal, y trabajar de manera simultánea aspectos como las matemáticas (proporciones), la lengua (en la poesía), etc.”.</i> <i>“Muchas de las áreas y de las competencias se pueden desarrollar a través del arte. Creo que usar el arte en las situaciones de aprendizaje es muy útil para adquirir los diferentes contenidos que se proponen en el currículo de manera transversal”.</i> <i>“Es un contenido muy interesante que debería incluirse más en el currículum porque además se puede trabajar de manera trasversal con todas las áreas”.</i>

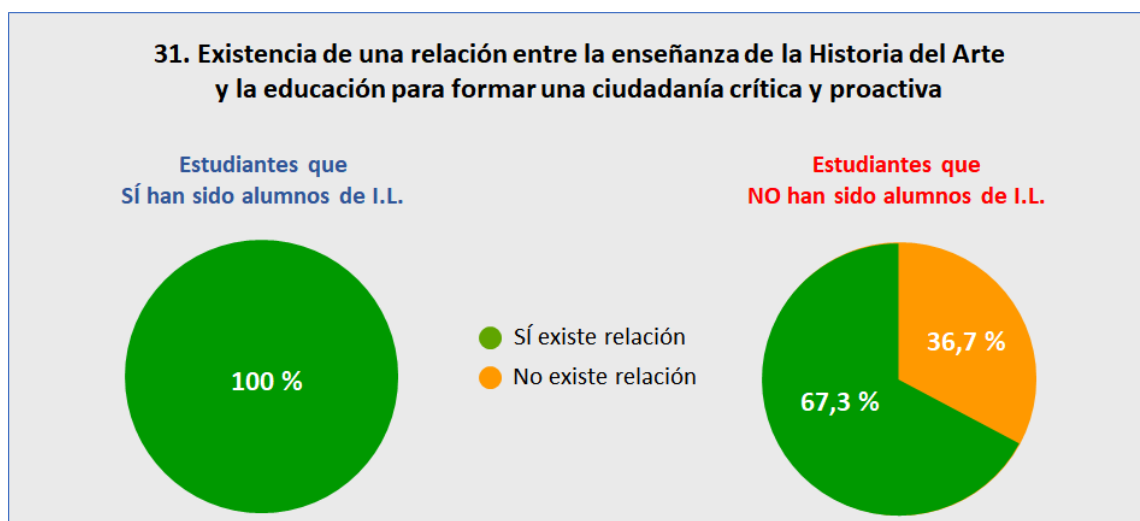
La enseñanza de la Historia del Arte como instrumento de educación cívica

Esta sección consta de una pregunta cuantificada y otra de respuesta abierta explicativa de la anterior, sobre el valor de la enseñanza de Historia del Arte como instrumento de educación cívica.

Pregunta 31. ¿hay alguna relación entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación para formar una ciudadanía crítica y proactiva?

Como puede observarse en el doble gráfico A.29, un tercio de los estudiantes que NO han sido alumnos míos considera que no existe relación entre la enseñanza de la Historia del arte y la educación para formar una ciudadanía crítica y proactiva; por el contrario, la totalidad de los que SÍ lo han sido opina que siempre existe dicha relación.

Gráfico A. 29. Existencia de relación entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación para la ciudadanía



Pregunta 32. Explica tu respuesta a la pregunta 31

Tabla A. 29. Relación entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación cívica	
Explicativa de las respuestas a:	
– Pregunta 31. Relación entre la enseñanza de la Historia del Arte y la educación cívica	
La Historia del Arte puede ser un instrumento para la formación de una ciudadanía no solo en cultura y conocimiento también en capacidad crítica ética y valores	El 100% de los estudiantes responden afirmativamente a la pregunta 31. Para ellos, la Historia del Arte puede y debe ser un instrumento clave para la formación de una ciudadanía situada, caracterizada por su capacidad crítica, proactividad y abierta a otras perspectivas A continuación, se presentan algunos de sus argumentos. <i>“Si lo que queremos es una ciudadanía crítica y proactiva, la historia del arte debe presentarse como un conocimiento susceptible de crítica y emplearse como instrumento para activar a nuestro alumnado y formarlo críticamente. Un planteamiento tradicional estaría destinado a formar otro tipo de ciudadanía, quizás a “alfabetizar culturalmente”, a apegarla a un determinado espacio cultural y político. Un planteamiento como el que hemos experimentado va claramente en otra dirección, busca otro modelo de ciudadanía”.</i> <i>“La Historia del Arte puede enseñarse de manera que muestre formas de ser ciudadanos y ciudadanas diferentes a el ciudadano nacionalista apegado a su pequeña idea de democracia y a su pequeño mundo”.</i> <i>“En definitiva, pienso que a través de la enseñanza de la Historia del Arte se puede formar a los alumnos y alumnas para que sean buenos ciudadanos y proactivos, ya que la disciplina favorece la reflexión, la apertura de mente, el entendimiento de aspectos desde diversas perspectivas, así como valores como el respeto”.</i> <i>“La historia del arte enseña historia y enseña las miles de soluciones y problemas que tiene el arte. Es ilustrativa y activadora, así que sirve para formar una ciudadanía crítica y proactiva”.</i> <i>“La Historia del arte es parte de la formación integral de nuestros niños y niñas, ciudadanos ahora y ciudadanos futuros que tomarán decisiones importantes para otras generaciones. Mirar al pasado es imprescindible para comprender que debemos analizar críticamente nuestro presente y que nuestras acciones tienen consecuencias para el futuro”.</i> <i>“El arte es una forma de expresar lo que nos inquieta, y si educamos en arte, entonces educamos en el deber de comunicar y denunciar lo que sucede. Educamos en la importancia de dar un paso adelante y señalar lo que no funciona, en la sociedad, en la ciudadanía, en casa, en el colegio, en el trabajo. El arte enseña a hacer presencia y participar”.</i> <i>“La historia del arte permite no solo entender los motivos económicos o políticos de un hecho histórico. El estudio de las obras de arte permite al alumno desarrollar una conciencia propia que le ayude a entender el trasfondo emocional de muchos de los conflictos de la historia”.</i> <i>“Creo que es imprescindible que los discentes conozcan no sólo la historia sino también la historia del arte donde otras personas se han expresado, han reivindicado a través de ella, etc. Qué la conozcan, dialoguen en torno a ella, entienda el por qué, la intencionalidad de la obra. Me parece imprescindible para seguir formándoles en ese espíritu crítico”.</i>

Comparación de las respuestas al cuestionario con los diarios de aprendizaje

A partir de las respuestas al cuestionario se ha replicado el trabajo de análisis e identificación de valores y competencias que se realizó en su momento, tomando como base los diarios de aprendizaje de 59 alumnos. Se trataba entonces, y se trata ahora, de conocer las opiniones de los estudiantes acerca de qué valores y competencias o habilidades, y en qué medida, deben disponer y transmitir los docentes a sus alumnos para que la enseñanza de la Historia del Arte contribuya a su formación cívica. Conviene advertir, como a continuación se explica con detalle, que la comparación entre las opiniones de los estudiantes, expresadas entonces en sus diarios y las recogidas actualmente por medio del cuestionario, debe interpretarse en un sentido cualitativo y aproximado, sin pretender un contraste cuantitativamente ajustado.

Las razones son varias. En primer lugar, porque el medio de obtención de la información no es equivalente (diarios de texto libre frente a un cuestionario orientado y con preguntas concretas, aunque éstas fueran de respuesta abierta). En segundo lugar, porque al tratarse de texto libre la inferencia de la información subyacente relativa a valores y competencias (categorías acerca de las cuales no se les ha interpelado de forma directa) conlleva cierta carga de subjetividad.

Por otro lado, la definición de las veinte categorías (ver tabla A.30) (diez valores y diez competencias o habilidades) no es excluyente, sino que puede haber solapes conceptuales entre ellas. Por ejemplo: “justicia e igualdad social” e “inclusión de la diversidad social y cultural”, o entre esta última y “superación del eurocentrismo”, etc. Por ello, con frecuencia, de una única afirmación o expresión escrita por el alumno se ha optado por atribuir relevancia a dos o más valores o competencias.

Tabla A.30. Valores, competencias y habilidades para la formación de una ciudadanía crítica y proactiva	
Valores	Competencias y habilidades
Igualdad de género	Creatividad
Justicia e igualdad social	Visión global
Inclusión de la diversidad social y cultural	Capacidad crítica y autonomía
Superación del eurocentrismo	Capacidad analítica y rigor
Valoración de la naturaleza y protección del medio ambiente	Actitud inconformista y reivindicativa
Respeto y protección de lo público, del patrimonio y de la identidad cultural	Habilidad observacional y experimental e investigación
Participación y desarrollo de la comunidad y el entorno	Habilidad colaborativa
Libertad de creación expresión y opinión	Sensibilidad y empatía
Información veraz y accesible	Habilidad comunicacional
Transmisión del legado histórico del arte	Habilidades digitales y tecnológicas

También hay casos en los que se ha deducido que un alumno –futuro docente– otorga importancia a una determinada competencia o valor a partir de su opinión acerca aspectos no directamente concernidos. Por ejemplo, si un alumno manifiesta que el arte debe ser reivindicativo se supone que considera que la competencia “actitud inconformista y reivindicativa” es relevante en el ámbito de la enseñanza de la Historia del Arte. En sentido contrario y acerca de la mayoría de valores o habilidades y competencias, aun a sabiendas de que a una pregunta directa las respuestas habrían sido muy favorables, como por ejemplo en el caso de las “habilidades digitales y tecnológicas”, solo se han tomado en consideración en el caso de que haya sido razonablemente deducible de sus escritos.

Por todo lo anterior, se ha optado por una representación gráfica en la que prevalece la visión de conjunto ante la comparación ítem a ítem. Como puede observarse en el doble gráfico 9.20, las respuestas al cuestionario muestran una aparente ampliación del campo de valores y competencias, frente a las opiniones expresadas en los diarios de aprendizaje. Pero conviene recordar que se trata de muestras de colectivos diferentes y distantes varios años en el tiempo. Quizás podría deducirse alguna consecuencia del hecho de que bastantes de los estudiantes que han respondido recientemente al cuestionario habían cursado la asignatura años atrás. Tal vez hoy ya sean egresados e incluso profesionales cuyos puntos de vista han evolucionado a lo largo de su carrera universitaria.

Pero, en definitiva, más allá de las posibles reservas a la hora de comparar las opiniones de ambos colectivos, lo que parece incuestionable es que los alumnos que han respondido recientemente a las preguntas del cuestionario otorgan relevancia, para la formación de una ciudadanía crítica y proactiva, a la transmisión de un conjunto de valores a los discentes, a la vez que ellos mismos, como futuros docentes, deben dotarse de ciertas competencias y habilidades que, asimismo, deberán transmitir a sus futuros alumnos.

Gráfico A. 30. *Valores y competencias y habilidades para la formación de una ciudadanía crítica y proactiva a través de la enseñanza de la Historia del arte*

