



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Líneas de actuación para una didáctica de la Historia del Arte en la Educación Secundaria: enfoques desde las Ciencias Sociales y la Educación Artística

Action proposals for didactics of Art History in Secondary Education: approaches from Social Sciences and Art Education

Autora

Alodia Rubio Navarro

Directora

Silvia García Ceballos

TFM-A línea 2

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Facultad de Educación
Junio de 2021

Resumen

Considerando el escaso desarrollo que ha tenido hasta la fecha la didáctica de la Historia del Arte, el presente trabajo busca proponer líneas de actuación para trabajar los contenidos histórico-artísticos en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se revisa la situación actual de esta materia en las aulas españolas, con el fin de identificar los problemas de los que adolece su enseñanza. En un segundo apartado se atiende a la posibilidad de avanzar hacia un currículo integrador de las Ciencias Sociales, en el que las producciones artísticas ocupen un papel clave para comprender la dimensión social de la historia. Se presentan, por último, varios enfoques metodológicos de la Educación Artística, dado que estos han tendido hacia modelos interdisciplinarios de los que la Historia del Arte forma parte y que pueden servir de referencia para las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Historia del Arte, didácticas específicas, Educación Secundaria, pensamiento histórico, Educación Artística.

Abstract

Considering the scarce development that the didactics of Art History has had to this date, this essay aims to present action proposals to work on historical-artistic contents in the Compulsory Secondary Education stage. To do this, the current situation of this subject in Spanish classrooms is reviewed, so as to identify the problems that its teaching suffers from. A second section in this essay analyses the possibility of moving towards an integrative curriculum of Social Sciences, in which artistic productions play a key role to understand the social dimension of history. Lastly, several methodological approaches from Art Education are presented, since these have tended towards interdisciplinary models in which Art History takes part and which can be used as a reference to the Social Sciences.

Keywords: Art History, specific didactics, secondary education, historical thinking, Art Education.

Índice de contenidos

1. Introducción y justificación del tema	5
2. El punto de partida: la situación de la Historia del Arte en las aulas españolas.....	8
2.1. El currículo	8
2.2. Enfoques curriculares, metodologías y recursos didácticos	9
2.3. Las concepciones del profesorado	12
3. Superar la “marginalidad”: líneas de actuación para una didáctica de la Historia de Arte en la Educación Secundaria Obligatoria.....	15
3.1. Argumentos desde la didáctica para una enseñanza integral de las Ciencias Sociales.....	16
3.2. Visiones y argumentos desde la historiografía del arte. La Historia del Arte como medio para comprender la dimensión social de la historia.....	20
3.3. La posibilidad de aplicar los metaconceptos del pensamiento histórico a los contenidos histórico-artísticos	25
4. Valorando otros puntos de vista: enfoques desde la Educación Artística y la posmodernidad para repensar la enseñanza de una ciencia social.....	31
4.1. Las principales propuestas de la Educación Artística para abordar la Historia del Arte	32
4.2. ¿Y ahora qué? Las no-propuestas de la posmodernidad.....	37
4.3. ¿Un matrimonio posible? Integrar la Educación Artística y la posmodernidad en la didáctica de la Historia del Arte	39
5. Conclusiones.....	44
Bibliografía.....	46
Apéndices	55

Ese impulso hacia la construcción de metáforas, ese impulso fundamental del hombre del que no puede prescindir ni un solo instante, pues si así se hiciese se prescindiría del hombre mismo, no queda en verdad sujeto y apenas si domado por el hecho de que con sus evanescentes productos, los conceptos, resulta construido un nuevo mundo regular y rígido que le sirve de fortaleza. Busca un nuevo campo para su actividad y otro cauce y lo encuentra en el mito y, sobre todo, en el arte.

Nietzsche, F. (1873). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*

1. Introducción y justificación del tema

El arte como principio afirmador del ser humano y, por tanto, de la propia existencia es uno de los grandes ejes del pensamiento nietzscheano. Esta concepción de la creación artística será desarrollada por el filósofo alemán en una breve obra publicada en el último tercio del siglo XIX, en la que rechaza el “concepto” (esto es, a grandes rasgos, la lógica racional y el conocimiento académico) para, en su lugar, ensalzar la “metáfora” como única vía tentativa de acercamiento a la verdad. La metáfora es el estado previo al concepto que la materializa, la estabiliza y, a la vez, le sustrae su brillantez y pureza original, que solo puede ser expresada mediante el mito, la poesía, la música y el arte (Nietzsche, 1873).

Casi dos siglos más tarde, las concepciones nietzscheanas han sido superadas por las corrientes filosóficas de la postmodernidad. Bebiendo del nihilismo propugnado por el célebre pensador decimonónico, estas han renegado del conocimiento como medio para acercarse a la realidad, subrayando la naturaleza convencional y construida de conceptos como “Verdad”, “Progreso”, “Método” o “Historia”. Se ha llegado, en consecuencia, a afirmar el fin de la Historia (Fukuyama, 1992; Kojève, 1947) y, a un nivel menos drástico, a cuestionar el papel del documento escrito como fuente fidedigna para conocer los acontecimientos del pasado (entre otros trabajos, pueden citarse Derrida, 1995/1997; Jenkins, 1991)

Es ahí precisamente donde las producciones culturales juegan un nuevo rol crucial. Si bien la Historia del Arte no se ha librado del afán deconstructivista de la posmodernidad, las creaciones artísticas han sido revalorizadas como vía para el conocimiento del pasado desde otra perspectiva –o desde alguna de sus posibles perspectivas– (Burke, 2001/2005). La obra de arte se ha convertido así en una nueva fuente histórica, lo que conduce a que, inevitablemente, debe ser trabajada en el aula para que el alumnado adquiera una visión más completa de los acontecimientos, procesos y cosmovisiones del pasado.

La obra de arte, como fuente documental, nos habla de las condiciones históricas que posibilitaron su creación: desde la ideología del autor reflejada en elementos iconográficos concretos, hasta la visión del poder y la sociedad plasmada en los temas, pasando por las condiciones materiales y tecnológicas que posibilitaron el paso de pigmentos sueltos al óleo en tubos, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, a la hora de plantear una didáctica de las manifestaciones artísticas, no debe olvidarse un aspecto fundamental y diferenciador de otro tipo de producciones humanas: la naturaleza estética de la obra de arte, aspecto que posibilita el disfrute intelectual y el desarrollo de la sensibilidad. La obra de arte también nos habla de nosotros mismos.

Tal vez esta naturaleza dúplice del arte, en tanto que documento de tiempos pasados a la par que desencadenante contemporáneo de experiencias estéticas, es la que ha dificultado su estudio en las aulas. O, tal vez, la ausencia de una corriente metodológica unificada en la epistemología de la Historia del Arte. Tal vez la causa haya sido el carácter secundario que se le ha otorgado a la disciplina –muchas veces desde las propias Ciencias Sociales–, cuyos objetos de estudio suelen ser considerados como fuentes históricas de primer orden únicamente cuando no se puede echar mano de lo textual; o tal vez, incluso, la tardía incorporación de esta disciplina a la educación superior española, que hasta 1967 no contaría con una licenciatura propia –limitada, eso sí, a la Universidad Complutense de Madrid–. Más allá de las posibles causas, lo cierto es que la didáctica de la Historia del Arte apenas ha sido desarrollada tanto dentro como fuera de nuestras fronteras como ya enuncian algunos estudios (Gonzalbes-Cravioto, 1995; Juanola, 2006; Trepát, 2003).

Habiendo detectado la “marginalidad”, en palabras de Ramírez (1989), que experimenta la Historia del Arte en la educación secundaria como consecuencia de los posibles factores mencionados, se considera oportuno proponer una serie de líneas de actuación para tratar de avanzar hacia una didáctica integrada de las Ciencias Sociales, en la que las producciones artísticas no estén relegadas a un rol secundario. Para ello, el presente trabajo aspira a hacer una revisión de la literatura previa sobre este tema –que ha resultado escasa en un primer estudio exploratorio– y que, en consecuencia, nos lleva a extender el análisis hacia las concepciones de campos afines (la propia historiografía del Arte, la didáctica de la Historia y la didáctica de la Educación Artística), de tal modo que sirvan de aporte y de riqueza para esbozar el estado del arte sobre la materia. A partir de las contribuciones de estos ámbitos, se tratarán de justificar posibles líneas de actuación para el tratamiento de la Historia del Arte en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, entendiéndose que esta será la única oportunidad de algunos estudiantes para entrar en contacto con esta disciplina. Se tendrá especial consideración a su presencia transversal dentro del currículo de la asignatura de Ciencias Sociales, que deriva inevitablemente en un tratamiento interdisciplinar de las materias que integran esta disciplina.

Los objetivos marcados establecen inevitablemente la secuencia lógica de este trabajo. En primer lugar, se expone la situación actual de la didáctica de la Historia del Arte en la educación secundaria, revisando los planteamientos que de ella hace el currículo, los aspectos didácticos más habituales de su enseñanza y las concepciones del propio profesorado en la investigación existente. En una segunda parte, se aborda la posibilidad de superar los problemas de los que adolece la disciplina mediante una concepción integradora de las Ciencias Sociales, enfatizando las posibilidades que los contenidos histórico-artísticos ofrecen para trabajar la dimensión social de la Historia. Con este propósito, se valorarán argumentos aportados por historiografía del arte y se considerará una posible aplicación del pensamiento histórico; esta combinación se propone como eje fundamental en la comprensión de las Ciencias Sociales, de tal modo que su abordaje orbite de un papel secundario, residual y adyacente, a un elemento central

del aprendizaje sobre el que saber mirar, indagar y cuestionarse. El capítulo final consiste en una reflexión sobre la viabilidad de incorporar las propuestas de la Educación Artística y sus derivaciones más actuales a la didáctica de la Historia del Arte, centrando nuestra atención en los aspectos reflexivos, críticos y culturales de la disciplina.

Se estima, de este modo, que los enfoques didácticos propios de la Historia y las aportaciones de la Educación Artística constituyen dos pilares que deben ser utilizados por las Ciencias Sociales para ofrecer a los estudiantes una comprensión más integral del pasado y del presente. Desde esta conjunción se ofrecen líneas prospectivas que mitiguen los principales problemas a los que se enfrentan los contenidos histórico-artísticos en el ámbito educativo: su reducida presencia en el currículo, su escasa contextualización histórica y el abuso del método taxonómico o de catalogación para su introducción en el aula.

Sin ánimo de desestimar a Nietzsche y su defensa de las artes, comencemos con la revisión de los “conceptos” de la didáctica de la Historia del Arte.

2. El punto de partida: la situación de la Historia del Arte en las aulas españolas

Se elabora a continuación un estado de la cuestión sobre la presencia y el tratamiento didáctico de la Historia del Arte en las etapas obligatoria y postobligatoria de la educación secundaria. Para ello, se juzga indispensable atender a dos aspectos principales: el enfoque que hace de la disciplina el currículo educativo, en tanto que es un factor decisivo en el peso y el sentido de la materia en las aulas (Gómez-Carrasco et al., 2012; Trepát, 2003) y las metodologías, estrategias didácticas y enfoques curriculares más comunes entre los docentes y los libros de texto. Asimismo, se presentan las concepciones que el profesorado de Historia del Arte demuestra sobre su disciplina – consciente o inconscientemente –, al considerarse que estas determinan la enseñanza de la misma y, por ende, definen los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la visión que estos adquieren sobre la materia.

La literatura revisada abarca un arco cronológico de treinta años. Se ha creído conveniente incluir publicaciones de la década de 1990 y principios de los 2000 al detectarse que la situación de la Historia del Arte en el contexto educativo español parece adolecer de cierto inmovilismo, algo que puede comprobarse si se atiende a los currículos propuestos por la LOGSE (RD 1007/1991), la LOCE (RD 831/2003), la LOE (RD 1631/2006) y la LOMCE (RD 1105/2014). Por tanto, se entiende que las investigaciones de mayor antigüedad siguen siendo representativas de la coyuntura actual, tal y como demuestran algunas investigaciones (De Miranda-Aragón, 2021; López-Castelló, 2020; Monteagudo-Fernández y Vera-Muñoz, 2017).

2.1. El currículo

La enseñanza secundaria fue articulada en nuestro país por las instituciones estatales a mediados del siglo XIX, cuando la Ley Moyano le proporcionó un marco legislativo y curricular en 1957. Sin embargo, no sería hasta 1868 cuando se considerase la posibilidad de incluir la disciplina de la Historia del Arte, probablemente a causa de la influencia de las concepciones krausistas sobre la utilidad de las ciencias y las artes para el desarrollo intelectual de los discentes (Caballero-Carrillo, 1992).

A partir de ese momento y durante todo el siglo XX, la Historia del Arte tendrá una presencia irregular en los currículos españoles, apareciendo y desapareciendo como materia obligatoria, asignatura opcional o ámbito integrado en otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Con la incorporación de las competencias básicas a partir de la LOE (2006), el conocimiento y la valoración de las creaciones culturales y artísticas pasa a ser

también un aspecto transversal a todos los contenidos impartidos en la educación secundaria. Sin embargo, como enunciaba Calaf (1996), esto no ha evitado la situación de “borrosidad” a la que parece relegada la disciplina en los textos legislativos de las últimas décadas –una premisa que pese al paso del tiempo continúa vigente–.

Como denuncia Feliu-Torruella (2011), el espacio que ocupa la Historia del Arte en las etapas de primaria y secundaria es “irrelevante”. En la ley educativa actual, solamente se le dedica un espacio propio en el último curso de Bachillerato, tratándose de una materia opcional únicamente para aquellos discentes que cursen la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria comparte espacio con otras ciencias sociales en la asignatura de Geografía e Historia, siendo trabajada en los cursos de 1º, 2º y 4º. No obstante, esta inclusión dentro de una materia más amplia adolece de dos limitaciones considerables. La primera de ellas es que los contenidos se estructuran cronológicamente en bloques temáticos que no aspiran a la interdisciplinariedad, generando así una notable fragmentación del conocimiento histórico-artístico y de los otros campos del conocimiento. Esta escisión provoca que los contenidos relativos al Arte pierdan su sentido curricular y que los profesores opten por trabajarlos mediante actividades de aprendizaje diferenciadas, que desgajen las producciones artísticas de su contexto histórico y cultural (Ávila-Ruiz, 2003; Gómez-Carrasco et al., 2012). El segundo obstáculo, tal como Calaf (1996) señalaba en referencia a la LOGSE, es que la Historia del Arte está concebida desde hace décadas como una continuación o apéndice del relato histórico, hecho todavía palpable en la legislación actual, donde los contenidos artísticos se mencionan al final de cada bloque de conocimientos.

Si damos un salto hacia la legislación actual, tampoco la existencia de la competencia clave de *Conciencia y Expresiones Culturales* garantiza una mayor visibilidad de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales referidos a las manifestaciones artísticas y culturales. Como argumentan López-Lorente y Monteagudo-Fernández (2016), esto se debe a que los conocimientos y destrezas ligados a esta competencia no se detallan en relación a cada asignatura, por lo que al final se acaban abordando únicamente en la materia de Ciencias Sociales por ser la más próxima en sus contenidos.

2.2. Enfoques curriculares, metodologías y recursos didácticos

Las investigaciones desarrolladas en los últimos años sobre la didáctica de la Historia del Arte (Gómez-Carrasco et al., 2012; López-Castelló, 2020; Monteagudo-Fernández y Vera-Muñoz, 2017) demuestran que en las aulas siguen estando presentes los fenómenos observados hace décadas (Ávila-Ruiz, 2000, 2003; Trepát, 2003). Sus autores revelan que, tanto en la ESO como en Bachillerato, el profesorado tiene tendencia

a impartir los contenidos de Historia del Arte atendiendo a un criterio cronológico, centrándose en la sucesión de estilos artísticos para subrayar así las transformaciones producidas únicamente en el plano formal de las obras. Es por ello que nos situamos en un estancamiento constante, pues la tendencia de los docentes a presentar las producciones histórico-artísticas unidireccionalmente en base a su clasificación formal, por estilos y escuelas parece haber estado presente en nuestras aulas desde los primeros planes educativos de la democracia. Bajo la creencia de la validez de sus palabras, Ramírez (1989) ya subrayaba la “obsesión taxonómica” y el “esteticismo deshistorizado” de los profesores, considerándolos consecuencia de la didáctica de los años cincuenta y sesenta, la cual carecía de sentido curricular y tenía una notable influencia del positivismo decimonónico.

Años más tarde, Calaf (1996), Socías-Batet (1996) y Ávila-Ruiz (2000) confirmaban que la didáctica de la Historia del Arte seguía aquejada de los mismos problemas. El enfoque historiográfico que estructuraba los contenidos seguía siendo el biográfico-formalista; pese a ello, ocasionalmente se detectaba que los profesores incluían comentarios de tipo histórico, sociológico o iconográfico para explicar algunos conceptos. Asimismo, Ávila-Ruiz (2000) señalaba una ausencia de programación por parte de los docentes, que organizaban los contenidos y las actividades de aprendizaje en base al modelo propuesto por el libro de texto, recurso fundamental en las aulas junto con las diapositivas de imágenes. La falta de formación pedagógica y didáctica del profesorado era una de las principales observaciones de su investigación, apreciable en el hecho de que las obras fueran trabajadas únicamente siguiendo la metodología magistral-expositiva y de manera acrítica. Esta negaba al alumnado la posibilidad de generar preguntas, inquietudes y vínculos personales en relación a las manifestaciones artísticas estudiadas, así como de ligar los aspectos teóricos con los contenidos procedimentales y actitudinales. Estudios desarrollados por las mismas fechas, como los de Trepát (2003) y la propia Ávila-Ruiz (2003), corroboraban las afirmaciones iniciales de esta investigadora.

Desafortunadamente, Feliu-Torruella (2011) insistía en que esta combinación de enfoques y metodologías hasta la fecha solo ha proporcionado unos resultados de aprendizaje de la Historia del Arte muy limitados y superficiales. Este tipo de orientaciones curriculares y metodologías han continuado estando vigentes en los centros educativos tal y como se recoge en el estudio de De Miranda-Aragón (2021) y parece que serán perpetuadas por la siguiente generación de docentes de Ciencias Sociales. Así lo ha demostrado un estudio reciente de las concepciones sobre la Historia del Arte entre el profesorado en formación, elaborado por López-Castelló (2020), en el que se enfatiza en la existente visión de la disciplina marcada por la experiencia vivida en las aulas de Secundaria.

Por otra parte, creemos conveniente hacer también referencia al tratamiento de la Historia del Arte por parte de los libros de texto, ya que tal como señala López-Castelló, (2020), este sigue siendo el recurso didáctico más utilizado por los profesores para abordar esta disciplina en la ESO, y uno de los más importantes en la asignatura específica de Bachillerato.

En el caso específico de la ESO, se observa que estos materiales didácticos suponen una prolongación al carácter accesorio que confiere el currículo español a la disciplina, relegando los contenidos histórico-artísticos al final de los temas o incluso a cuadernillos complementarios al libro, tal como señalan Gómez-Carrasco et al. (2012). Su extensión suele ser breve –en torno al 10-15% de los contenidos del texto– y su enfoque es eminentemente cronológico, descriptivo y formalista, en ocasiones incluso careciendo de ilustraciones representativas. En un estudio centrado en la evaluación de los conocimientos histórico-artísticos en la ESO, Monteagudo-Fernández y Vera-Muñoz (2017) detectaron que, si bien el porcentaje de contenidos dedicados a la Historia del Arte ya es muy reducido en el texto legal y los manuales, el peso que los docentes les confieren en las pruebas de evaluación es aún menor. Asimismo, estos investigadores señalaban que estas suelen incluir únicamente ejercicios similares a los del libro de texto y centrados en los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom (1956), esto es, memorización, comprensión y aplicación.

Respecto a los libros de texto de Bachillerato –dedicados por completo a la Historia del Arte–, Guillén (2012) observaba que estos se diseñan para cubrir los requisitos mínimos del currículo español, factor conveniente que motivaría su utilización por parte del profesorado como recurso didáctico fundamental. Los libros centrados exclusivamente en la disciplina histórico-artística nuevamente vuelven a enfatizar los aspectos formales de las obras, aunque en esta etapa se complementan con referencias a su función y significado social. Los ejercicios propuestos por los libros se componen esencialmente de comentarios de obras de arte, para cuya elaboración se dan pautas basadas nuevamente en los aspectos formales y estilísticos. De este modo, se replica el tipo de prueba que los estudiantes deben de superar para acceder a la universidad, la cual también se centra en el comentario de obras artísticas. López-Lorente y Monteagudo-Fernández (2016) revelan que los exámenes de selectividad se orientan, al igual que las pruebas de la ESO ya comentadas, a la evaluación de la memorización de los datos, perpetuando el conocer y no el comprender. La naturaleza de estas pruebas, insisten estos dos investigadores, condiciona de forma determinante el enfoque que el profesorado decide otorgar a la asignatura en 2º de Bachillerato. Sin embargo, existen alternativas que hasta el momento no han sido implementadas y que dotarían a la materia de una visión mucho más rica alejada del escudo curricular que sí nos permite mucha mayor amplitud en nuestra acción educativa en contra de los prejuicios existentes.

2.3. Las concepciones del profesorado

Como se ha indicado anteriormente en relación a otros aspectos, se aprecia una notable continuidad en los resultados de las investigaciones sobre las concepciones del profesorado de Historia del Arte desarrolladas en las últimas décadas. De ahí que en este epígrafe se haga referencia a estudios localizados en una horquilla temporal de unos veinticinco años, considerando la escasa evolución de dichas concepciones, que se ha podido constatar en un ejercicio de análisis y comparación entre las respuestas obtenidas desde las investigaciones de Gonzalbes-Cravioto (1995) hasta las de López-Castelló (2020). El estudio exploratorio de este último autor sobre la experiencia vivida por los estudiantes en las aulas de Secundaria indirectamente confirma, en fechas recientes, la vigencia de gran parte de los aspectos que se describen a continuación.

Siguiendo la clasificación utilizada por Ávila-Ruiz (2000), se presentan a continuación las concepciones de los docentes de Historia del Arte atendiendo a tres ámbitos: (1) las concepciones que el profesorado tiene sobre la epistemología y las metodologías propias de la Historia del Arte, (2) sus concepciones de la didáctica y la pedagogía, y (3) sus concepciones específicas sobre el tratamiento y el sentido de la Historia del Arte en la educación secundaria.

Según Ávila-Ruiz (2000), Trepát (2003) señalaba que la diversidad de metodologías que posee la disciplina histórico-artística se manifiesta como un obstáculo para el profesorado a la hora de seleccionar el tratamiento de los contenidos en las aulas. Por lo general, este se supera amalgamando varios enfoques, entre los que destacan el histórico-sociológico, el iconográfico y el generacional o de sucesión de estilos, muy vinculado al formalismo. En este sentido, se ha detectado igualmente que los docentes parecen confundir los objetivos y criterios de cada corriente historiográfica, considerando que están aplicándolos en sus explicaciones cuando realmente suelen tender a seguir paradigmas formalistas (Santamaría y Asensio, 2003). Como aspecto complementario a este primer punto, también consideramos relevante indicar que los profesores dan prioridad a las manifestaciones pertenecientes a las llamadas “artes mayores” –arquitectura, escultura y pintura–, no incluyendo en sus programaciones las producciones más recientes como puedan ser el cine, la fotografía o el diseño industrial, entre otros (Trepát, 2003). Además, se ha detectado cierta oposición a la hora de trabajar en el aula las últimas propuestas del arte contemporáneo, pese a las posibilidades que este ofrece para comprender y reflexionar sobre situaciones del presente en comunión con las reflexiones de algunos autores como Trepát (2003) o Calaf y Fontal (2011).

Respecto a los saberes didácticos y pedagógicos, a principios de la década del siglo XXI, Ávila-Ruiz (2000) y Trepát (2003) señalaban que estos eran muy reducidos

entre el profesorado que impartía Historia del Arte en secundaria¹. Si bien los docentes decían apostar por un concepto innovador de la enseñanza, paradójicamente las metodologías y formas de evaluación aplicadas en el aula evidenciaban una visión más bien tradicional. También se detectaban deficiencias respecto al diseño curricular, sin ponerse en relación elementos como objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, contenidos y aspectos de evaluación (Ávila-Ruiz, 2000). Por consiguiente, las actividades diseñadas por los docentes para esta disciplina no suelen conllevar una reflexión teórica, siendo muchas veces repetidas de forma rutinaria y sin tener en consideración las opiniones y necesidades del alumnado, tal como señala la autora.

En lo tocante al enfoque, finalidad y valor que debe tener la Historia del Arte en las aulas, Gonzalbes-Cravioto (1995) subrayaba que los profesores de Ciencias Sociales no suelen tener en cuenta los contenidos artísticos a la hora de implementar las unidades didácticas. Este juicio tal vez sea consecuencia de que los docentes demuestran ciertos equívocos en relación a las funciones educativas de la Historia del Arte (Feliu-Torruella, 2011). Autores/as como Ávila-Ruiz (2000) y Trepal (2003) apuntaban hace dos décadas que los contenidos procedimentales y actitudinales tampoco eran incorporados en las programaciones curriculares, siendo por lo general desarrollados de forma anecdótica e inconexa en salidas puntuales del aula –visitas a museos y monumentos histórico-artísticos–; cabría preguntarse si este planteamiento ha evolucionado parcialmente, pues no se han encontrado estudios recientes centrados en esta variable. Deseamos subrayar que el número de publicaciones centradas específicamente en este tipo de investigaciones en didáctica es extremadamente reducido, por lo que se considera que sería oportuno que estas se incrementasen en vistas a matizar, contrastar y constatar los resultados precedentes y a seguir mejorando la enseñanza de contenidos histórico-artísticos.

Todo lo anterior pone de manifiesto la necesidad de estudios que sienten las bases para una didáctica específica de los contenidos histórico-artísticos. Si bien podría contraargumentarse que ya existen propuestas específicas para el ejercicio de comentario de las obras de arte (Candau, 2006) o para la estructuración de los contenidos en la asignatura específica de Historia del Arte (Ávila-Ruiz, 1999; Fuentes-Moreno y Gil-Durán, 2019; Ramírez, 1989), consideramos que no se ha atendido lo suficiente a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y a las aportaciones que la disciplina histórico-artística podría proporcionar a la asignatura de Geografía e Historia. En consecuencia, el siguiente apartado pretende ofrecer líneas de actuación para una didáctica integral de las Ciencias Sociales, en la que, sin desatender el carácter estético que diferencia a las creaciones artísticas de otras producciones humanas, los contenidos y métodos propios de la Historia del Arte se apoyen y sean apoyados por aquellos de la Geografía y la

¹ No nos atrevemos a afirmar que en la actualidad este problema siga existiendo, debido a que, con posterioridad a las investigaciones citadas, el curso de Aptitud Pedagógica que formaba a los futuros docentes fue sustituido por el máster de Profesorado en Educación Secundaria.

Historia, en vistas a presentar al alumnado una visión lo más global posible de los fenómenos sociales.

3. Superar la “marginalidad”: líneas de actuación para una didáctica de la Historia de Arte en la Educación Secundaria Obligatoria

Arte es todo aquello que los hombres llaman arte.

Jiménez, J. (2002). *Teoría del Arte*

La dificultad para concretar qué es aquello que denominamos “Arte” llega hasta el punto de que este sustantivo ha sido aplicado, incluso, para referirnos a creaciones que los que nos precedieron no consideraron como tal. Dada la indefinición de este término, es lógico preguntarse qué tipo de manifestaciones deben ser analizadas por la apodada “Historia del Arte” y, paralelamente, qué valor tiene su estudio para la didáctica de las Ciencias Sociales.

Debido a la naturaleza de este trabajo, no creemos que este sea el espacio para tratar de elaborar una definición definitiva de cuál es el objeto de estudio de la Historia del Arte; para ello sería indispensable referirse a una larga lista de autores que se extiende desde Vasari hasta nuestros días, pasando por Tatarkiewicz y Danto entre muchos otros. Sin embargo, resulta fácilmente deducible el vínculo existente entre la Historia del Arte y las Ciencias Sociales: si las últimas se dedican al examen y comprensión del ser humano y sus relaciones en sociedad, ¿qué puede haber más específicamente humano y social que la creación artística?

Es necesario, empero, tratar de especificar los nexos de unión entre la Historia, la Geografía y la Historia del Arte para así poder incorporarlos en el currículo educativo. Por ello, y observando la segmentación que estas disciplinas experimentan en la Educación Secundaria Obligatoria, el primer apartado de este capítulo se dedica a hacer una revisión de las contribuciones que, desde el campo de la didáctica, han justificado la necesidad de incluir contenidos histórico-artísticos para una enseñanza integral y holística de las Ciencias Sociales. Esta fundamentación será complementada en un segundo epígrafe con las argumentaciones generadas desde la propia historiografía del Arte, presentando aquellas corrientes de esta disciplina que enfatizan las relaciones entre el arte y la dimensión social de la Historia –se excluye la Geografía por no tenerse constancia de publicaciones relativas a este campo–. En un tercer apartado, se introduce la posibilidad de aplicar los metaconceptos del pensamiento histórico al estudio de las producciones histórica-artísticas, como propuesta para avanzar hacia un enfoque curricular alternativo que permita superar la “marginalidad” actual de la Historia del Arte en la educación secundaria.

3.1. Argumentos desde la didáctica para una enseñanza integral de las Ciencias Sociales

Si leemos con detenimiento las dos últimas leyes educativas que han estado en vigor en España (no consideramos la LOMLOE por no haberse implementado todavía en los centros escolares), podremos detectar un sutil pero importante cambio. Mientras que la LOE se denominaba “Ciencias sociales, geografía e historia” a aquella materia que se ocupa de “el conocimiento de la sociedad, tanto lo que se refiere a la organización y funcionamiento a lo largo del tiempo y en la actualidad, como en lo que concierne al territorio en el que se asienta y organiza” (Real Decreto 1631/2006, 2007, p. 46), la actual ley educativa simplifica el título de la asignatura para pasar a presentarla como “Geografía e Historia”. Esta supresión de los términos “Ciencias Sociales” tal vez pueda ser fruto del anhelo de la LOMCE de recuperar el “espíritu” de la LOCE, promulgada por el gobierno de José María Aznar en 2003. Sin embargo, y paradójicamente, la LOMCE mantiene una presentación de la disciplina muy similar a la del Real Decreto inmediatamente precedente, y entre sus primeros párrafos podemos leer (sin modificaciones sustanciales en su redacción respecto a la LOE) que

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 integrada 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 e Historia del Arte, que aportan análisis diferentes y complementarios, para la mejor comprensión de la realidad social.* (Real Decreto 1105/2014, 2015, p. 297. Cursiva propia)

De esta forma, el currículo hace patente ante el docente la necesidad de incorporar en las aulas un enfoque holístico de los fenómenos sociales, considerando los aportes de campos del conocimiento afines a la Geografía y la Historia. Pero, por otra parte, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de evaluación que impone el propio texto legal dificultan que esta integración se haga efectiva, al segregar en bloques completamente diferentes la Geografía y la Historia y al hacer escasa o ninguna referencia a las disciplinas antes mentadas.

Son varios los autores que han abogado por un planteamiento interdisciplinar para la didáctica de las Ciencias Sociales, en el que el alumnado no reciba información estanca desde diferentes disciplinas, sino que las entienda como estrategias epistemológicas a las que recurrir al enfrentarse a la coyuntura de comprender, replantear o resolver un determinado problema (Domínguez-Sanz, 2018; Fuentes-Moreno y Gil-Durán, 2019; Herrero-Fabregat, 2012; Ramírez, 1989; Villamil-Roa, 2017). Es cierto que la Geografía, la Historia y el resto de disciplinas del ámbito social y humanístico parten desde preguntas

diferentes y han elaborado, consecuentemente, estrategias y modelos de respuestas diferentes. Sin embargo, desde nuestra posición juzgamos que las Ciencias Sociales deberían aspirar a que el estudiante sea capaz de considerar estos distintos enfoques cuando reflexione sobre las posibles causas del actual conflicto palestino-israelí, o cuando deba posicionarse ante la perspectiva de una autovía que conectará su localidad con las grandes metrópolis, a costa de destruir parte de un yacimiento arqueológico de época prerromana. Apoyándonos en las palabras de Herrero-Fabregat, estimamos que el docente de Ciencias Sociales ha de aspirar a que “el alumno se sitúe crítica e imaginativamente en la sociedad en que vive, que comprenda los intereses económicos, políticos, sociales que la están rigiendo” (Herrero-Fabregat, 2012, p. 140).

La justificación de esta necesidad de avanzar hacia una enseñanza interdisciplinar de las Ciencias Sociales atiende a dos aspectos: por un lado, la contribución que el trabajo con contenidos histórico-artísticos puede suponer en el aula para la Geografía y la Historia y, por otro lado, la inevitable integración de conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales que demandan las metodologías específicas de las Ciencias Sociales.

En el ámbito anglosajón, probablemente haya sido Arthur D. Efland quien haya abogado de forma más contundente por la integración de los contenidos artísticos en el currículo de las Ciencias Sociales, yendo incluso un paso más allá e insistiendo el potencial del arte para conectar las distintas áreas disciplinares en el ámbito educativo (Efland, 2002). Si se observa en la Figura 1 el modelo de relaciones interdisciplinares que este autor propone, tal vez llame la atención que, junto a las materias sociales y las humanísticas, las artes se vinculen también a las Ciencias Físicas o Experimentales. Efland juzga que el arte, al igual que la Física, la Geología o las Matemáticas, es capaz de estructurar el conocimiento en conceptos o principios específicos, mientras que otros ámbitos ligados a las Humanidades y las Ciencias Sociales suelen tender al estudio de casos concretos en detrimento del establecimiento de reglas e hipótesis. Para clarificar esta idea, el autor pone como ejemplo la Catedral de Chartres y la ausencia de arcos apuntados en esta construcción gótica: si bien el empleo de este tipo de estructuras se erige como un principio estilístico del arte bajomedieval (debido al alto porcentaje de edificios que utilizan el arco ojival), los casos excepcionales como el del templo francés citado suponen excepciones a una norma. En consecuencia, darán lugar a la generación de hipótesis y teorizaciones desde la Historia del Arte, que necesariamente recurrirán a los contenidos sustantivos de la Historia para tratar de elaborar explicaciones.

Puede argumentarse, por tanto, como señala Villamil-Roa (2017) que la Historia del Arte ofrece referentes visuales a la disciplina histórica, los cuales ayudan a aunar y organizar en “conceptos y categorías” el contexto político-ideológico, social, cultural y espacial de un determinado fenómeno, proceso o acontecimiento (Efland, 2002). En este sentido, los contenidos histórico-artísticos actúan de una forma similar a la Geografía,

que también establece principios y normas a partir de las aportaciones de disciplinas científicas auxiliares como la Geomorfología o la Biogeografía, entre otras.

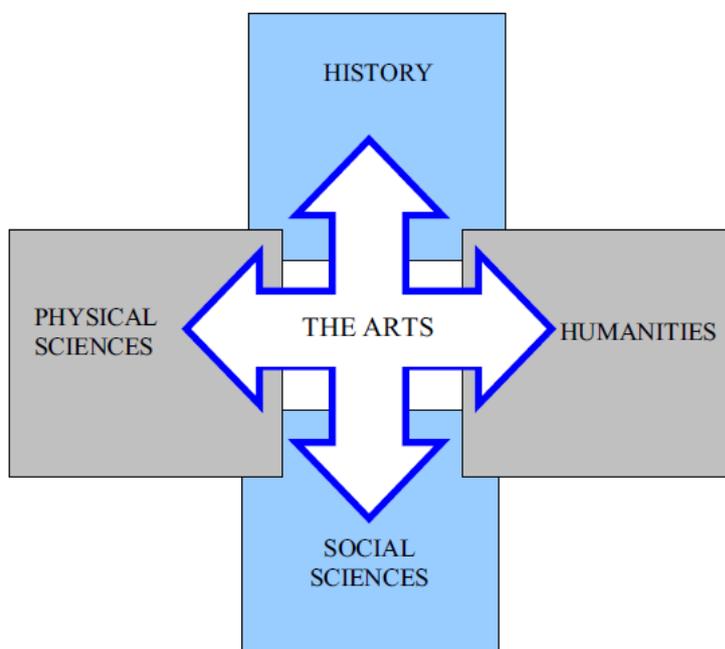


Figura 1. Integración del conocimiento mediante el arte. Fuente: Efland, A. D. (2002). *Arts and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum.*

Más allá de la organización de los contenidos en principios y reglas, Efland (2002) atribuye un vínculo casi indiscutible al arte y la Historia, que tiene como puente la cultura. De este modo, este autor estadounidense llegará a afirmar que, al igual que es necesario estudiar las producciones artísticas haciendo referencia a su contexto social y cultural de origen, esta coyuntura histórica se vuelve “comprensible” mediante el análisis de las obras de arte. De hecho, son las creaciones artísticas las que ponen de manifiesto aspectos mucho más difíciles de rastrear en otro tipo de fuentes, como la cosmovisión de toda una época o civilización:

[...] The purpose of teaching the arts is to contribute to the understanding of the social and cultural landscape that each individual inhabits. [...] The ability to interpret this world is learned through the interpretation of the arts, providing a foundation for intelligent, morally responsive actions. The understandings achieved through the arts can take several forms. They can embody the myths that bind human social systems together. They can reflect dreams, nightmares, illusions, aspirations, as well as disappointments and fears. (Efland, 2002, p. 171).

Aunque desgajada en el currículo de los contenidos histórico-artísticos para trabajarse en bloques e incluso cursos diferentes, la Geografía también ofrece puentes que tender hacia la Historia del Arte, y viceversa, cuya potencialidad ha sido subrayada por pedagogos y educadores (Fuentes-Moreno y Gil-Durán, 2019; Herrero-Fabregat, 2012; Ramírez, 1989). En este sentido, Ramírez (1989) subraya el gran potencial de las obras y los monumentos histórico-artísticos al aunar la dimensión temporal con la espacial, permitiendo el paso de un ámbito a otro a la hora de comprender el entorno actual y el bagaje histórico-cultural que lo determina. Desde otra perspectiva, también Hernández-Cardona (2011) ha señalado la utilidad de las imágenes artísticas y de una de sus disciplinas auxiliares, la iconografía, para entender un paisaje o un elemento del medio geográfico. La Historia del Arte –y, huelga decirlo, la educación patrimonial– permite conectar en el aula pasado, presente y dimensión espacial, al ayudar al discente a comprender los cambios que han experimentado a través del tiempo los diferentes elementos que conforman su entorno presente.

Las sinergias que pueden generarse entre la Historia del Arte y el resto de las Ciencias Sociales no solo se limitan a lo conceptual y lo procedimental, como se ha pretendido demostrar hasta ahora. La experiencia –*in situ* o no– y el disfrute estético de la obra de arte, como portadora de valores, suponen resortes que pueden empujar al estudiante a un mayor grado de compromiso con el patrimonio, una mayor conciencia histórica y una mayor empatía para con diversas problemáticas sociales (Fuentes-Moreno y Gil-Durán, 2019; Villamil-Roa, 2017). La Historia del Arte aporta, en conclusión, recursos en el aula capaces de generar actitudes críticas y reflexivas de los acontecimientos sociales pasados y presentes.

En lo referido a las metodologías, cabe señalar que en las últimas décadas se ha tratado de definir un grupo de métodos propios para el trabajo de las Ciencias Sociales en las aulas, incidiendo siempre en la conveniencia de las metodologías activas (Prats y Santacana, 1998; Quinquer, 2004). Para Prats y Santacana (2011) las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el aula han de partir siempre de la metodología del aprendizaje por descubrimiento, ya que el docente no puede pretender que los estudiantes asimilen mediante el método expositivo la complejidad y abundancia de sucesos y procesos que conforman el pasado –aunque estos investigadores se centran en la didáctica de la Historia, sus afirmaciones pueden ser aplicadas a otros campos de las Ciencias Sociales, o a una didáctica interdisciplinar de estos–. Dentro del aprendizaje por descubrimiento se integran algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje como el aprendizaje basado en problemas o en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el debate o el *role-playing*, que a su vez se inspiran en las técnicas procedimentales utilizadas por los propios los historiadores, geógrafos y otros gremios para tratar de obtener información a partir de fuentes y elementos del entorno (Oller, 2011 en Domínguez-Sanz, 2018; Quinquer, 2004).

En consecuencia, y con el fin de proponer “un método científico de las Ciencias Sociales”, Domínguez-Sanz (2018) aboga por recurrir a técnicas de la Sociología como la encuesta; de la Antropología y la Etnografía, el trabajo de campo; de la Demografía, la reconstrucción de familias; y otras tantas disciplinas como la Cartografía, la Numismática o la Arqueología. La inclusión de diversos enfoques no solo es beneficiosa para este desarrollo metodológico de las Ciencias Sociales, sino incluso inevitable, ya que, al igual que el investigador experto, el alumnado acabará recurriendo a fuentes y a estrategias de otras disciplinas para intentar resolver las cuestiones que se le planteen en su proceso de indagación. Por tanto, puede concluirse que, si la didáctica de las Ciencias Sociales aspira a una auténtica renovación metodológica, esta indispensablemente pasará por la integración de los enfoques y estrategias de las diversas disciplinas que conforman este campo del conocimiento. Siguiendo las argumentaciones de Domínguez-Sanz, recurrimos a sus palabras como corolario a nuestro razonamiento:

En muchos de estos enfoques metodológicos subyace el enfoque indagador o por descubrimiento, pero será insuficiente si no añadimos un rasgo más: su capacidad de aproximar la realidad al alumnado, una realidad en sus dimensiones espaciales, temporales y socio-culturales, que son, y hay que tener esto siempre presente, el objeto de estudio de las CCSS. (Domínguez-Sanz, 2018, p. 330).

3.2. Visiones y argumentos desde la historiografía del arte. La Historia del Arte como medio para comprender la dimensión social de la historia

En un texto publicado en 1989, el historiador del arte Juan Antonio Ramírez advertía de que, para comprender realmente las producciones artísticas y los procesos socioeconómicos que subyacen a estas, no podemos pretender su “traducción” literal en las aulas. Pese a que, tal y como se ha introducido en el epígrafe anterior, las producciones artísticas pueden jugar un rol fundamental en el entendimiento de los fenómenos estudiados por las Ciencias Sociales, es necesario determinar el modo en que estas pueden alumbrar dichos fenómenos. La obra de arte no es una ventana que pueda abrirse para observar directamente tiempos pasados, sino un ovillo conformado por diversos hilos tejidos desde la economía, la política, la religión, la cosmovisión imperante en la época e incluso la ideología de su autor. Para poder desenmarañar dicho ovillo y apreciar con mayor claridad las relaciones entre el arte y la sociedad de su tiempo, diversos historiadores y teóricos del arte han propuesto diferentes métodos o enfoques. Se presentan a continuación las aportaciones de las dos grandes tendencias historiográficas que se han centrado particularmente en el binomio arte-contexto histórico: el método iconológico y la historia social del arte.

La presentación de la metodología iconográfico-iconológica exige la mención del Instituto Warburg, así como de dos de sus miembros más prolíficos e influyentes en la

historiografía del arte del siglo XX: Erwin Panofsky y Ernst Gombrich. Este enfoque disciplinar supondría un gran avance frente al formalismo decimonónico que había imperado hasta entonces –y que en algunos ámbitos sigue imperando todavía– y que solo consideraba las transformaciones referidas a las “formas” del arte, al estilo. Será Panofsky quien aporte una definición clara de este método en su obra *El significado de las artes visuales*, estableciendo tres niveles para el análisis de las imágenes: el pre-iconográfico, el iconográfico y el iconológico (Panofsky, 1955/1983). El primero atiende a la significación primaria o natural, entendida como la descripción de los elementos representados en la obra de arte, desde las líneas, colores, volúmenes y técnicas hasta las relaciones que se generan entre estos y sus cualidades expresivas. El segundo busca identificar la significación secundaria o convencional, esto es, el vínculo subyacente entre “los motivos artísticos y las combinaciones de motivos artísticos (composiciones) y los temas o conceptos”, que conforman alegorías (Panofsky, 1955/1983, p. 48). Por seguir un ejemplo propuesto por el autor, implica pasar de reconocer a un hombre con un cuchillo a identificarlo como San Bartolomé. Por último, el análisis iconológico tiene por fin establecer la significación intrínseca o contenido,

Esta se aprehende investigando aquellos principios subyacentes que ponen de relieve la mentalidad básica de una nación, de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, matizada por una personalidad y condensada en una obra. [...] Los procedimientos técnicos propios de una determinada región, período o artista [...] son sintomáticos de la misma actitud de base que se puede discernir en todas las otras cualidades específicas de su estilo. (Panofsky, 1955/1983, p. 49).

Para poder llevar a cabo un análisis de estas dimensiones, Panofsky advertía de la necesidad de recurrir a fuentes externas a la obra de arte, el estilo o el artista estudiado –manifestando una lanza a favor de esta visión integral e imbricación necesaria de las áreas y las evidencias–, que permitan contextualizar el momento histórico en el que estos elementos se sitúan y las tendencias políticas, culturales, religiosas y sociales predominantes en dicho momento. Paralelamente, señalaba que

No hace falta decir que, a la inversa, el historiador de la vida política, de la poesía, de la religión, de la filosofía y de la sociología debiera hacer idéntico uso de las obras de arte. En la búsqueda de las significaciones intrínsecas, o contenido, es donde las diversas disciplinas humanísticas coinciden en un mismo plano, en lugar de subordinarse unas a otras. (Panofsky, 1955/1983, p. 58).

Las valoraciones de este autor claramente ponen de relieve la necesaria simbiosis que debe establecerse entre el conocimiento de las producciones artísticas y el de los contenidos sustantivos de la Historia, subrayando el aporte recíproco que uno constituye para el otro y la exigencia de superar las limitaciones del formalismo. Atendiendo a esto,

¿qué sentido tiene entonces que los libros de Ciencias Sociales presenten a los alumnos y alumnas de 2º de la ESO las manifestaciones artísticas de la Plena Edad Media en un breve epígrafe titulado como “El arte románico”, que se resuelve en dos o tres párrafos insistiendo únicamente en el retroceso técnico de esta época, la oscuridad de los templos y el uso del arco de medio punto?

Por su parte, Gombrich matizaría la aplicación de este método, insistiendo en la afirmación que años más tarde realizaría Ramírez (1989): los elementos representados en una obra de arte no son directamente “traducibles” en y desde aspectos sociales de la historia, sino que estos vienen a ser comparables con palabras dentro de un texto. En su obra *Imágenes simbólicas*, el historiador vienés afirmaba que “hasta las palabras de una inscripción cobran sentido tan sólo en el seno de la estructura de una frase” (Gombrich, 1972/1983, p. 23). Esta idea ya había sido esbozada en un ensayo previo, *La evidencia de las imágenes*, en el que incidía en que el historiador siempre necesitará de fuentes complementarias a la obra de arte para comprender el contexto histórico en la que esta fue creada (Gombrich, 1969/2016). Sin llegar a negar las contribuciones que una manifestación artística puede realizar al conocimiento de un contexto histórico dado, concluía que “por su naturaleza, las imágenes requieren mucho más que un contexto para resultar inequívocas” (Gombrich, 1969/2016, p. 123).

De este modo, la obra de Gombrich y Eribon (1991/1992) nos hace reflexionar sobre los límites de las creaciones artísticas como fuente para la Historia, en tanto que producto de esta pero tamizado por la propia visión del artista, así como de aquel que la contempla años o siglos más tarde. La re-significación de las producciones histórico-artísticas que realiza el espectador sería el principal objeto de estudio de la teoría de la recepción, corriente surgida inicialmente en el ámbito de los estudios literarios a mediados del siglo XX pero pronto extendida a otros campos de las producciones culturales. Por querer centrarnos ahora en aquellos enfoques historiográficos enfocados en la relación de la obra de arte con su contexto histórico, simplemente remitiremos a la lectura de autores que han trabajado visiones próximas a esta corriente en la Historia del Arte, como puedan ser John Berger, Mihaly Csikszentmihaly y David Freedberg.

Si Gombrich pretendía relativizar las relaciones entre las creaciones artísticas y la sociedad de su tiempo, a todo lo contrario aspiraron los teóricos enmarcados dentro de la corriente conocida como historia social del arte. Entre estos deben citarse los nombres de los pioneros Frederick Antal, Arnold Hauser y Pierre Francastel. Los escritos de los dos primeros denotan una clara influencia del materialismo histórico marxista, y serán precursores la visión sociológica de la Historia del Arte. Para estos autores, el estudio de las obras artísticas debía alejarse de su dimensión estética y sus aspectos formales para centrarse en las condiciones sociales, políticas y económicas en las que dichas obras fueron creadas, en tanto que los estilos artísticos son un reflejo directo de las condiciones materiales, las relaciones de poder y las ideologías del artista y su clientela:

Si contemplamos toda la sociedad, no sólo sus capas altas, comprendemos la *raison d'être* de todos los cuadros, no sólo de los mejores, los más famosos, cuyo significado total no puede entenderse aisladamente. Cuanto más cuidadosamente es examinado, surge con mayor facilidad y naturalidad el panorama social, intelectual y artístico de un período, y cada vez se aclara más la forma en la que sus partes están conectadas. (Antal, 1966/1978, p. 298).

Tan evidente juzgaba Antal la transposición entre producción artística y estructura social que, en una postura muy alejada a la cautela de Gombrich antes citada, llegará a considerar la obra de arte como una valiosa fuente histórica:

La tarea del historiador del arte no es aprobar o desaprobar una obra de arte desde su punto de vista, sino tratar de entender y explicarla a la luz de sus propias premisas históricas; y no existe la contradicción entre el cuadro como obra de arte y como documento de su época, ya que las dos son complementarias. (Antal, 1966/1978, pp. 307-308).

Concepciones muy próximas a las de Antal manifestaría Hauser en su monumental *Historia social de la literatura y el arte* (1951/1978), al inicio de la cual no explicita las características de su método; en su lugar, pasa directamente a referirse a las producciones artísticas de la Prehistoria, iniciando con ellas un recorrido por los siglos que desembocará en la época contemporánea. La visión sostenida por ambos historiadores, que analizan el arte como un instrumento al servicio de la ideología dominante —excluyendo en consecuencia cuestiones referidas a la sensibilidad o voluntad de generar una experiencia estética por parte del artista—, llevó a que teóricos como Gombrich y Francastel criticasen su “determinismo social”, así como el uso de ejemplos artísticos *a posteriori* para justificar aspectos sociales e ideológicos detectados en determinadas épocas históricas (Gannon, 2019).

Como señala Gannon (2019), para dar alternativa a los problemas de los que había adolecido la historia social del arte hasta entonces, Pierre Francastel desarrolló un enfoque alternativo: iniciar el análisis desde las creaciones artísticas, no desde su contexto histórico. Paralelamente, llegó a la conclusión de que la obra de arte no es una mera traducción de los procesos socioeconómicos que se dan en una determinada época, sino que se encuentra sumergida en un entramado de relaciones que giran en torno al artista (Plazaola, 2015). El autor de la obra artística ocupa un papel central en la perspectiva de Francastel, pues es a su vez receptor de la tradición pasada, pero también generador de nuevas visiones artísticas. En su obra *Estudios de la sociología del arte*, el teórico francés negará que el arte sea un reflejo directo de la sociedad, afirmando que

En su esencia, la obra no es una confirmación de la realidad, pero ofrece un modelo selectivo de organización de las sensaciones visuales. Esto explica el hecho perturbador de que espontáneamente tengamos la posibilidad de comunicarnos directamente con las obras de arte creadas en el ámbito de civilizaciones lejanas a nosotros en el tiempo y el espacio, y de que esas obras puedan convertirse en un instrumento extraordinariamente rico y preciso para valorar el conocimiento y los valores fijados desde el origen de una personalidad creadora aislada, y luego transmitidos a grupos humanos cada vez más numerosos mediante un juego de alternaciones, cambios, caminos sobre los cuales todo está todavía por aprender. (Francastel, 1970/1976, pp. 35-36. Traducción propia)

Tras este recorrido por algunas de las principales posturas generadas desde la historiografía del arte del siglo XX, podemos extraer tres conclusiones que nos sirven para conectar las aportaciones de este campo a la didáctica de las Ciencias Sociales. Somos conscientes de que la Historia del Arte no es una disciplina cerrada, y de que no existen metodologías peores o mejores para comprender los fenómenos histórico-artísticos; como decía el propio Gombrich, las metodologías que escogamos “will always depend on our interest and on the question we wish to ask [a la obra de arte]” (Gombrich, 1991, p. 66). No obstante, el ejercicio de la docencia implica necesariamente un posicionamiento, que lleva a considerar cuál es el enfoque más adecuado para aportar a nuestros estudiantes una visión lo más global y rica posible de la sociedad y de la posición que ocupan en ella.

- 1) En primer lugar, las posturas de Gombrich y Francastel sobre el hecho artístico resultan, a nuestro parecer, las más adecuadas para trabajar la Historia del Arte en el aula. La obra de arte no puede ser concebida como un reflejo inmediato de los fenómenos sociopolíticos y culturales imperantes en la época en la que fue creada. En su lugar, su uso como fuente debe ser contextualizado enfatizando el peso de la tradición artística previa, señalando las aportaciones y particularidades del propio autor, y atendiendo a la sensibilidad y cultura visual del espectador actual –en otros términos, el discente–.
- 2) De nuevo en consonancia con las consideraciones de Francastel, el estudio del vínculo arte-sociedad debe iniciarse en las aulas desde el primero de estos elementos, pudiendo ser completado con fuentes de naturaleza textual para tratar de aproximarnos a la historia política, social, económica y cultural. Hemos insistido previamente en la necesidad de que la Historia del Arte deje de ser una mera ilustración los contenidos sustantivos de la Historia; al iniciar el análisis desde la propia obra desvelando poco a poco la coyuntura en la que fue creada, el alumnado no solo llegará a comprender los acontecimientos históricos de los que es consecuencia, sino también a vislumbrar ese aspecto inefable e intangible que únicamente se materializa en el Arte –o que únicamente el Arte materializa–.

- 3) Para iniciar este acercamiento a la obra artística como fuente para la Historia, es imprescindible tener en cuenta los niveles de análisis planteados por Panofsky. Si bien el método iconográfico-iconológico ha de ser completado con las aportaciones de otros enfoques –especialmente, cuando atendamos a producciones que quedan más allá de las artes figurativas–, intentar deducir los contenidos y temas de una imagen es uno de los procesos que más información nos puede proporcionar sobre los fenómenos históricos que subyacen a esta. Es cierto que no todas las obras tendrán una conexión tan directa y obvia con un determinado acontecimiento o proceso como el *Guernica* o el tapiz de Bayeux, y tampoco puede afirmarse que el valor de estas creaciones se reduzca únicamente al relato que esconde su iconografía. Sin embargo, este tipo de manifestaciones artísticas, concebidas en su momento como “crónicas” o re-visiones de un determinado hecho, pueden servir como primer escalón a la hora de plantear una didáctica de la Historia del Arte en los cursos iniciales de la Educación Secundaria.

3.3. La posibilidad de aplicar los metaconceptos del pensamiento histórico a los contenidos histórico-artísticos

Hemos iniciado este capítulo con dos apartados que señalaban, desde dos ámbitos disciplinares diferentes, las posibles sinergias que pueden producirse entre la Historia del Arte y las otras materias que integran las Ciencias Sociales. De lo anteriormente expuesto, puede deducirse que las obras de arte poseen una doble funcionalidad en el contexto educativo, siendo a la vez un medio y un fin en la formación del alumnado. Sin embargo, las conexiones que se establecen entre la Geografía, la Historia y la Historia del Arte en la práctica educativa deben comenzar a rastrearse, inevitablemente, desde uno de estos campos. En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria es frecuente, como se indicaba al comienzo de este trabajo, encontrar que los currículos, los libros de texto y la práctica docente inician esta secuencia desde los contenidos históricos para finalmente ilustrarlos –con mayor o menor acierto– mediante ejemplos artísticos. En el presente apartado queremos proponer una exploración a la inversa, que parta desde los contenidos histórico-artísticos para indagar en su conexión con la sociedad que los originó y con el momento actual.

Nos planteamos, en consecuencia, si es posible aplicar las estrategias desarrolladas desde el pensamiento histórico para abordar las creaciones artísticas, dada la indisociable relación que para los autores anteriormente presentados existe entre los hechos históricos y los histórico-artísticos. De este modo, debemos partir de una revisión de las posibilidades del *historical thinking*, así como de experiencias didácticas que ya hayan trabajado este campo.

El llamado pensamiento histórico (*historical thinking*) constituye un enfoque curricular que tiene por objetivo que el alumnado aprenda tanto a razonar *con* y *sobre* los hechos históricos, como a comprender cómo se han construido los relatos del pasado, logrando así la superación del aprendizaje memorístico de la Historia (Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013; Seixas y Peck, 2004; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Sus orígenes deben rastrearse a finales de los años ochenta en Gran Bretaña, pudiendo señalarse como iniciativa pionera el proyecto Chata (Concepts of History and Teaching Approaches). Este aspiraba a que los estudiantes de distintos niveles educativos fueran capaces de desarrollar este tipo de razonamiento a través del análisis de fuentes, el establecimiento de la empatía y la interpretación histórica (Ashby et al., 1997). Estas tres competencias o destrezas para trabajar con el pasado serían ampliadas y refinadas años más tarde por Lévesque (2008), Seixas y Peck (2004) y Seixas y Morton (2008), dando lugar al establecimiento de las seis categorías que suelen considerarse en la actualidad: relevancia histórica, trabajo con fuentes, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectiva histórica, y dimensión ética o empatía histórica.

El fomento de estas competencias –también designadas como metaconceptos o conceptos de segundo orden– no implica, en absoluto, renunciar al conocimiento de los acontecimientos y procesos específicos de la Historia, denominados “contenidos sustantivos”. Parafraseando a Lévesque (2008), estos últimos aportan el contenido con el que trabajar en el aula –personajes, fechas y datos concretos–, mientras que los metaconceptos son herramientas procedimentales que permiten otorgar una estructura a ese contenido. En consecuencia, cabe pensar que también pueden servir para estructurar y dotar de sentido a los procesos sociohistóricos en los que se ven inmersas las obras de arte.

Presentamos a continuación varias experiencias prácticas que han combinado el pensamiento histórico y los contenidos de la Historia del Arte, así como argumentos de diversos autores para trabajar las obras de arte mediante los metaconceptos. Debe advertirse que, pese a que algunas de las propuestas presentadas no buscan fomentar conscientemente este tipo de estrategias, se han decidido incluir por presentar enfoques fácilmente asimilables al desarrollo del pensamiento histórico.

Una de las propuestas didácticas más completas e interesantes que podemos encontrar en el ámbito español es la de Caamaño-González et al. (1994), presentada en una comunicación que llevaba por título *Cambio y continuidad a través del tiempo: el templo*. En esta, las autoras planteaban una unidad didáctica diseñada para el 2º curso de la ESO, que tenía como eje estructurador la arquitectura religiosa, iniciándose con el estudio de los templos de las primeras civilizaciones –la egipcia y la grecolatina– para culminar en la etapa barroca. Se incluían en este recorrido edificaciones tanto cristianas como musulmanas y judías, con el propósito de observar cómo, pese a los cambios formales y técnicos que pudieran darse en el tiempo y en el espacio, la función social de esta tipología arquitectónica evolucionaba a un ritmo mucho más lento. Paralelamente, se

enfaticaba el vínculo entre el sentido y uso social del templo, y los cambios de mentalidad cultural y religiosa.

La propuesta de Caamaño-Gonzalez et al. (1994) prueba que los contenidos histórico-artísticos constituyen una materia prima idónea para trabajar el concepto de segundo orden de cambio y continuidad, en tanto que suponen una materialización en la que pueden observarse de forma tangible los distintos ritmos de las transformaciones que la sociedad ha experimentado a lo largo de la Historia. Por ejemplo, y como ha defendido Ávila-Ruiz (1999) desde un plano teórico, la evolución de los estilos artísticos posibilita trabajar en el aula la identificación de los hitos determinantes de los procesos de cambio (*turning points*), como señalaban Seixas y Morton (2013), tanto a nivel sociocultural como formal.

Los propios Seixas y Morton (2013) proponen como ejemplo la serie *The Course of Empire* del pintor decimonónico Thomas Cole, en la que se puede observar las distintas fases por las que pasa una civilización hipotética (Figura 2). No obstante, y como demuestra el modelo de Caamaño-Gonzalez et al., creemos que estas propuestas pueden ir más allá del concepto de estilo y del análisis formal o iconográfico de la obra. Un ejemplo bastante claro podría ser el clima artístico de principios del siglo XX, en el que la crisis finisecular provocará que, por un lado, las producciones del *Art Nouveau* sigan respondiendo a los gustos y necesidades de la clase burguesa, mientras que, por otra parte, la crisis cultural finisecular se traduzca en la aparición de las Vanguardias. Este desarrollo paralelo de distintas funciones sociales del arte –al que se debe sumar la variedad interna de las propias Vanguardias–, este es solo uno de los ejemplos que pueden proponerse para analizar desde la Historia del Arte los procesos de coexistencia del cambio y la continuidad.



Figura 2. *The Course of Empire*, Thomas Cole (1836). Fuente: Wikimedia Commons

Otro de los metaconceptos en torno al que más propuestas didácticas se han generado es aquel que atiende a la dimensión ética de la Historia. Efland (1996) apuntaba a la utilidad del arte para presentar al alumno situaciones de desigualdad e injusticia social que apelen a sus sentimientos y a su sentido ético. Visualizar mediante obras de arte este tipo de problemáticas puede impactar de forma decisiva a los estudiantes; en ocasiones,

mucho más que mediante fuentes textuales u orales. En el particular destacamos el caso colombiano, cuya sociedad se encuentra marcada por los efectos de la violencia estructural que el país vive desde hace casi un siglo, las propuestas de Ríos-Rincón y Ramos-Pérez (2011) y Villamil-Roa (2017) han hecho eco de estas ideas. Mediante el análisis de producciones de artistas contemporáneos, estas experiencias prácticas pretendían sensibilizar al alumnado de hasta qué punto sus vidas se ven afectadas, aun sin ser conscientes, por los abusos violentos perpetrados por distintos sectores de la población.

Cabe señalar que el arte contemporáneo es un terreno especialmente abonado para trabajar la dimensión ética. Como detallan Seixas y Morton (2013), este metaconcepto implica contextualizar históricamente las circunstancias y cosmovisión de los personajes implicados en un acontecimiento, o del autor que relata dicho suceso, para entender las acciones y postura adoptada por estos. Las creaciones contemporáneas, cuyas polémicas saltan a los medios de comunicación con frecuencia (por abordar cuestiones como el consumismo, la religión, la violencia o la sexualidad, entre otros), prueban la capacidad del arte para obligarnos a una revisión y un posicionamiento ante los problemas sociales más arraigados en el momento presente, así como de las circunstancias históricas que los han provocado.

A diferencia de los conceptos de segundo orden hasta ahora señalados, son prácticamente nulas las publicaciones que, desde la didáctica de la Historia del Arte, apliquen los metaconceptos de uso de fuentes, relevancia histórica, causa y consecuencia, y perspectiva histórica.

La obra de arte es fuente de muy diversos contenidos en sí misma; valga como ejemplo la inclusión de documentos de naturaleza artística en la ya citada obra de Seixas y Morton (2013), o el texto *Visto y no visto* de Peter Burke (2001/2005) que, aunque alejado de la didáctica, pone de manifiesto el potencial de las imágenes artísticas para comprender nuestro pasado. Su valor como fuente para la Historia y el modo en el que esta tipología de “documento” debe ser abordada es presentada en una experiencia didáctica llevada a cabo por Gil y Pol-Méndez (1994), quienes “interrogaron” a los cuadros de temática costumbrista del Museo del Prado para identificar aspectos referidos al trabajo y los oficios a lo largo de la historia. Asimismo, y a la inversa, la creación artística puede concebirse como fenómeno a estudiar, para lo que deberá recurrirse a fuentes paralelas: contratos artísticos, críticas periodísticas, cartas del artista, textos literarios para la comprensión de su iconografía, etc. Son múltiples las preguntas que pueden plantearse a la obra y a sus fuentes, y múltiples las respuestas que estas nos pueden aportar, sin perder de vista, como enfatizaba Lévesque (2008), que los estudiantes de secundaria no son historiadores –del arte, en este caso–.

Por otra parte, la relevancia histórica implica que los discentes logren establecer criterios para determinar qué acontecimientos del pasado son importantes y deben ser

estudiados, así como por qué estos son importantes. Presentar los contenidos artísticos analizándolos desde las categorías establecidas por Lévesque (2008) –relevancia, duración, cantidad, profundidad e importancia– puede hacer que los estudiantes sean capaces de valorar la trascendencia de diferentes fenómenos artísticos sin importar su complejidad o calidad técnica, criterio muchas veces utilizado para descatalogar ciertas producciones artísticas. Puede llevar también, por tanto, a reflexionar sobre nuestra propia concepción de la belleza formal, a determinar si este es un criterio válido para juzgar la relevancia de una obra de arte y a entender por qué algunas sociedades o épocas no han dado importancia a este concepto –o lo han hecho desde una perspectiva diferente a la nuestra–.

A pesar de no contar tampoco con publicaciones que refrenden su implementación para la enseñanza de los contenidos histórico-artísticos, sin duda resulta fundamental la consideración del concepto de segundo orden referido a las causas y consecuencias de los hechos y procesos del pasado. Como señalan Seixas y Morton (2013), este ayuda a entender que en el desarrollo de los acontecimientos históricos juegan un papel determinante tanto los agentes históricos (las propias personas) como las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que conforman una determinada coyuntura. Atender a esta consideración puede ayudar a romper en el aula con la idea de los “grandes genios”, para poner también el foco de atención en el resto de procesos históricos que subyacen a las producciones artísticas.

Respecto al último de los metaconceptos citados, la perspectiva histórica, encontramos de nuevo justificaciones teóricas a la posibilidad de aplicarlo a los contenidos histórico-artísticos. Si bien Ávila-Ruiz (1999) no hace referencia al *historical thinking* –probablemente, por no estar siquiera considerando este enfoque–, aporta una serie de reflexiones que permiten valorar su potencial aplicación a la Historia del Arte. La autora propone que, al analizar una creación artística, los alumnos se enfrenten a la tesitura de considerar varias interpretaciones historiográficas en cuanto a su simbología o su datación. Creemos que ese es un planteamiento interesante para fomentar el desarrollo de la perspectiva histórica, para cuyo trabajo también podrían considerarse otras ideas como la revisión de determinados temas u obras específicas que han sido versionados en numerosas ocasiones a lo largo de la historia del arte.

Los ejemplos presentados nos llevan a considerar que sí es posible aplicar las estrategias del *historical thinking* a las obras de arte, en tanto que, tal y como se ha justificado anteriormente, estas son producto de una determinada coyuntura histórica y a la vez resultan generadoras de nuevas narrativas históricas. Sin embargo, a la hora de estudiar en el ámbito educativo las producciones artísticas para comprender o evaluar su componente histórico, es preciso tener en cuenta una serie de consideraciones:

- 1) Frente a otras fuentes documentales o relatos históricos, Burke (2001/2005) señala que las obras de arte son especialmente útiles para conocer dos aspectos

del pasado: aquellos fenómenos que las fuentes escritas no consideraron suficientemente relevantes como para recogerlos, y las mentalidades o la cosmovisión de una determinada época (que puede captarse en ocasiones de forma mucho más inmediata y tangible por la vía visual que por la textual). Este último aspecto se convierte en un arma de doble filo que debe manipularse cuidadosamente en el aula; al aplicar determinados metaconceptos –trabajo con fuentes, cambio y continuidad, causa y consecuencia– para analizar las creaciones figurativas a un nivel iconográfico, tendremos que valorar que no estamos trabajando con los hechos representados, sino con la visión de estos mismos hechos de un determinado autor. Volvemos a insistir, pues, en que las producciones artísticas no son una instantánea de la historia.

- 2) Si bien los ejemplos propuestos por Seixas y Morton (2013) se limitan a considerar las obras de arte como fuentes iconográficas del pasado, juzgamos que en la Historia del Arte el fomento de los metaconceptos puede ir más allá de lo “representado”. Estos pueden aplicarse a los procesos de producción de las obras, a los usos sociales del arte o la concepción actual de estos productos históricos. Remitimos de nuevo al ejemplo de Caamaño-González et al. (1994) como prueba de ello.
- 3) Todo lo anterior nos lleva a considerar que, dado que la aplicación de los conceptos de segundo orden a los contenidos histórico-artísticos parece viable, el pensamiento histórico parece tender una mano para que la Historia del Arte salga de la “marginalidad” a la que la condena el currículo educativo, pudiendo ser trabajada a la par que los contenidos históricos. Asimismo, el binomio *Arte-historical thinking* constituye un campo muy rico, que ofrece posibilidades para ser exploradas en un futuro por la didáctica de la Historia del Arte. Sin embargo, esta no debería perder nunca de vista que, frente a otros materiales históricos, las creaciones artísticas tienen un componente estético diferenciador al que también se debe prestar atención.

¿Cómo integrar la experiencia y el disfrute estético de las manifestaciones artísticas en el aula, sin olvidar que nuestro esfuerzo como docentes de Geografía e Historia se dirige a que estas sirvan para la comprensión de diversos acontecimientos y procesos sociales? En el siguiente capítulo, tratamos de dar respuesta a esta pregunta valorando reflexiones planteadas desde la didáctica de la Educación Artística.

4. Valorando otros puntos de vista: enfoques desde la Educación Artística y la posmodernidad para repensar la enseñanza de una ciencia social

La aparente dificultad para incorporar las producciones artísticas en nuestras aulas –bien desde su comprensión y teorización, bien desde su creación– tal vez se deba, en palabras de Trepát (2003), a la dicotomía “emoción *versus* razón” que para algunos entraña la inclusión del arte en un sistema reglado como es el educativo. Sin embargo, son numerosos los estudios que desde la pedagogía, la psicología o la neurociencia han insistido en los beneficios de trabajar esta actividad humana para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la sensibilidad estética (Arheim, 1989/1993; Beaty et al., 2018; Eisner, 1972/1995; Gardner, 1982/1997; Silva-Pacheco, 2019), capacidades que además el currículo español prescribe en el artículo 24 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. No vemos necesario, en consecuencia, discutir en este espacio el provecho que supone para los estudiantes descubrir, desde sus múltiples posibilidades, las creaciones artísticas y culturales. En su lugar, queremos dedicar las siguientes páginas a examinar cómo puede implementarse en el aula el acercamiento a las producciones histórico-artísticas y, concretamente, a valorar las propuestas que insisten en la necesidad de que el estudiante aborde su comprensión histórica a partir del contacto directo con las obras, su vivencia estética y la propia creación.

Estos planteamientos, por lo general, se han venido desarrollando desde la didáctica de la Educación Artística; por ello, se presentan a continuación las principales ideas de los enfoques educativos que han resultado más relevantes en las últimas décadas (Barbosa, 1984, 2001, 2015; Dobbs, 1992; Eisner, 1988; Kleinbauer, 1987; Yenawine, 2013). Junto a estas se introducen los enfoques propios de la posmodernidad (Efland et al., 1996/2003; Freedman, 2003/2006), muchas veces situados en un territorio híbrido entre la Educación Artística, los Estudios Visuales y la propia Historia del Arte. La necesidad de tenerlos en consideración deriva, entre otros motivos, de las nuevas miradas que exige la comprensión del arte contemporáneo (Calaf, 2003; Calaf y Fontal, 2010; Fontal, 2003). En un siguiente apartado dentro de este capítulo, se reflexiona sobre la adecuación de combinar las contribuciones de la *Discipline-Based Art Education* o educación basada en las disciplinas artísticas (en adelante, por sus siglas en inglés DBAE), el abordaje triangular, las *Visual Thinking Strategies* y los enfoques de la posmodernidad a la didáctica de la Historia del Arte, propia de las Ciencias Sociales.

4.1. Las principales propuestas de la Educación Artística para abordar la Historia del Arte

En 1962 y bajo el premonitorio título de *Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching*, el pedagogo norteamericano Manuel Barkan publicaba un artículo en que hacía hincapié en la relevancia del conocimiento de la Historia del Arte en las clases de Educación Artística y Plástica. Consideraba, por tanto, que estos contenidos históricos debían contemplarse incluso en las etapas educativas iniciales. Análogamente, también ponía de manifiesto la necesidad de que el estudiante experimentase la producción artística para poder contextualizar las creaciones histórico-artísticas:

It stems from the discovery and the realization that the capacity for sensitive and knowledgeable judgment rest in large part on insights gained through *acquaintance with and careful study of* great works of art. Indeed, the capacity for sensitive judgment comes through having *lived with* great works. More art teachers are now becoming less afraid to confront children with paintings and sculpture by great artists of the past and the present. (Barkan, 1962, p.15)

Estas declaraciones se insertaban en un contexto en el que la visión de la producción artística como autoexpresión, mero fruto de la emoción y la creatividad innata del infante, comenzaba a entrar en decadencia en las escuelas norteamericanas. El testigo de Barkan sería recogido en la década de 1980 por teóricos y pedagogos asociados a la J. Paul Getty Foundation, que desarrollarían un enfoque curricular específico para la Educación Artística –Elliot Eisner, Marjorie Wilson o Ralph Smith, entre otros–. Se aspiraba con él no a imponer una selección de contenidos, si no a implantar un método de trabajo en las aulas que sería conocido como *Discipline-Based Art Education* (Dobbs, 1992). Este partía de un cuestionamiento inicial, una pregunta muy simple que nos plantea Eisner: “Just what do people do with art? There are four major things that people do with art. They make it. They look at it. They understand its place in culture over time. They make judgments about its quality.” (Eisner, 1988, p. 189).

Estos cuatro aspectos (creación, observación formal, contextualización histórica y juicio estético) requieren, por tanto, de la integración de cuatro disciplinas vinculadas al arte: la producción artística, la crítica del arte, la historia del arte y la teoría del arte o estética. Se concebían como una secuencia de perspectivas a la hora de abordar las creaciones culturales, no imponiéndose ninguna de ellas para iniciar el análisis; de ahí que como enunciaba Dobbs (1992) hayan convivido temporalmente una gran variedad de modelos de la DBAE a lo largo y ancho de la geografía. Juanola (2006) apuntaba como gran logro de esta propuesta el hecho de convertir al alumnado en protagonista, puesto que es este el que debe iniciar la investigación y análisis de los autores y obras seleccionados, llevar a cabo la comparación con otras creaciones y elaborar sus propias

reflexiones en torno a su contexto sociocultural. Si la corriente de la autoexpresión creativa quería evitar a toda costa que la influencia del mundo adulto empañase la creatividad infantil, los teóricos de la DBAE defendieron que el docente presentase a los alumnos los principales elementos conceptuales de la tradición artística –y no solo procedimentales o técnicos–, para estimular así su desarrollo cognitivo y creativo (Calaf, 2003).

De acuerdo a la concepción de la DBAE, la principal aportación que realizaba la Historia del Arte era valorar las contribuciones del arte en la sociedad y la cultura actual, así como comprender los mensajes que esta ha transmitido a lo largo del tiempo (Kleinbauer, 1987). En este sentido, Dobbs (1992) enfatizaba el valor de esta disciplina para entender las dimensiones histórica, cultural y estilística de las obras de arte. Proponía, asimismo, que este estudio no se limitase a la tradición artística occidental –insistiendo en una alfabetización multicultural– y que incorporase también producciones propias de las artes aplicadas, el folklore, la artesanía, el diseño o la fotografía, todas ellas muestras culturales tan propias de las artes como de la historia en su sentido más amplio. Los argumentos de la DBAE sobre la utilidad de las producciones artísticas para comprender el pasado y nuestra propia sociedad se asemejan, pues, a las ideas ya presentadas en el capítulo previo y emitidas por autores como Efland, Panofsky o Francastel, entre otros.

La propuesta de la DBAE sería criticada desde sus primeros pasos por educadores y académicos, quienes la acusaban de imponer al acto creativo una extrema tecnologización y sistematización propias de una educación de corte neoliberal (Bullough y Goldstein, 1984 en Hamblen, 1985). Esta negaría al alumno la posibilidad de desarrollar “the experimental values of self-expression and creativity that can be gleaned through studio work” (Hamblen, 1985, p. 43), asemejando los procesos y métodos implicados en las asignaturas con contenidos artísticos a los de cualquier otra disciplina. En contraposición, valoraciones como la de Barbosa (2001) reconocerían los logros de la DBAE por haber conseguido ampliar la concepción del arte en las escuelas –presentándolo como un acto humano cognitivo que requiere de diversas formas de pensamiento–, aunque admitiendo que el establecimiento a apriorístico de una división de las cuatro materias implicadas conllevaba que dicha separación se mantuviese en las aulas. En consecuencia, los docentes abordaban las obras artísticas desde esta visión “desintegradora” y con gran énfasis en los contenidos teóricos de la Historia del Arte, que acababa convertida en una simple “*história do slide*” (Barbosa, 2001, p. 37).

Evaluaciones posteriores al éxito de la DBAE –en su punto álgido a mediados de los ochenta y los noventa– han subrayado por lo general el carácter innovador y el avance que supuso este proyecto, pese a ello, Juanola (2006) señala que las valoraciones suelen coincidir en la dificultad de trasladar este modelo norteamericano a otras órbitas culturales. Atendiendo a esta necesidad de generar un discurso más multicultural,

adaptado a la posmodernidad y con énfasis en los presupuestos constructivistas, Ana Mae Barbosa desarrollaría en Brasil un enfoque que dio en llamar *Abordagem Triangular* (abordaje o propuesta triangular) (Barbosa, 1984, 2001, 2015).

La influencia de la DBAE en su trabajo es notable, como ella misma señalaba en su obra *A imagem no ensino da arte. Anos oitenta e novos tempos* (2001). De hecho, el abordaje triangular de Barbosa será engendrado poco después de la propuesta norteamericana, siendo sistematizado en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidade de Sao Paulo a finales de la década de 1980. El *Abordagem Triangular* también bebe de la concepción de la estética de John Dewey, el movimiento *reader response*, los *Critical Studies* ingleses y, muy especialmente, de las escuelas al aire libre mexicanas –surgidas con la revolución de 1910–. La apuesta por el reconocimiento de las múltiples culturas y tradiciones de su país, así como por el uso de la formación artística como un instrumento para la conciencia nacional política y social, son claro resultado de las concepciones de la tradición mexicana: “sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional” (Barbosa, 2001, p. 33).

Como señala Bredariolli (2010), en la propuesta triangular es palpable el influjo de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire –con quien Barbosa inició su formación–. La obra adquiere sentido solo a partir del “questionamiento, busca, descubierta” que inicia el estudiante (p. 36), por lo que el conocimiento emerge fruto de la interacción y la interdependencia de los actos del docente y el discente. Según el análisis de De Souza-Lima Rizzi (2008), son tres las fases, o acciones, que deben ser abordadas por ambos: la lectura de la obra –es decir, su análisis y reflexión formal, temática e iconográfica–, su contextualización histórica y el hacer artístico, sin necesidad de imponerse un orden específico en su aplicación.

Pese a ser un enfoque curricular formulado desde la Educación Artística, el abordaje triangular concede un rol crucial al conocimiento histórico. Incluso la lectura de la obra debe articularse entorno al contexto histórico-social de esta como enuncia Bredariolli (2010). Adquirir este tipo de contenidos tiene dos beneficios para el alumno: desarrollar el sentido de pertenencia a una historia y una cultura, y ampliar su repertorio de imágenes en vistas a fomentar su alfabetización visual (Barbosa, 1984). El conocimiento del contexto visual (*visual literacy*) también está presente entre los propósitos que los teóricos de la DBAE ligan a la Historia del Arte, capacidad que Kleinbauer (1987) juzga imprescindible para que los estudiantes comprendan su entorno y puedan manifestar sus ideas y sentimientos respecto al mundo que los rodea. No obstante, la Historia del Arte que el abordaje triangular quiere llevar a las aulas no aspira a criterios objetivos ni científicos; la visión posmoderna que Barbosa abraza le lleva a insistir en que la comprensión de la historia debe ser subjetiva y personal:

Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma. [...] A reconstrução do passado é apenas um dado e não tem um fim em si mesma, especialmente no que se refere à história da arte. Na história da arte o objeto do passado está aqui hoje. Podemos ter experiência direta com a fonte de informação, o objeto. Portanto, é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral. (Barbosa, 2001, p. 38).

Considera, en consecuencia, que no se puede separar la contextualización histórico-artística de la obra de su apreciación formal y estética, cosa que el enfoque de la DBAE sí hace. La concepción de la Historia del Arte es un ejemplo claro, a nuestro entender, de las diferentes nociones que la DBAE y el *Abordagem Triangular* tienen sobre el arte y los contenidos y procedimientos que este integra. Para mayor comprensión del lector, se sintetizan visualmente las relaciones interdisciplinarias en la Figuras 3 y 4.



Figura 3. Relación de contenidos y métodos para el tratamiento de la obra de arte según el modelo de la DBAE. Fuente: elaboración propia.

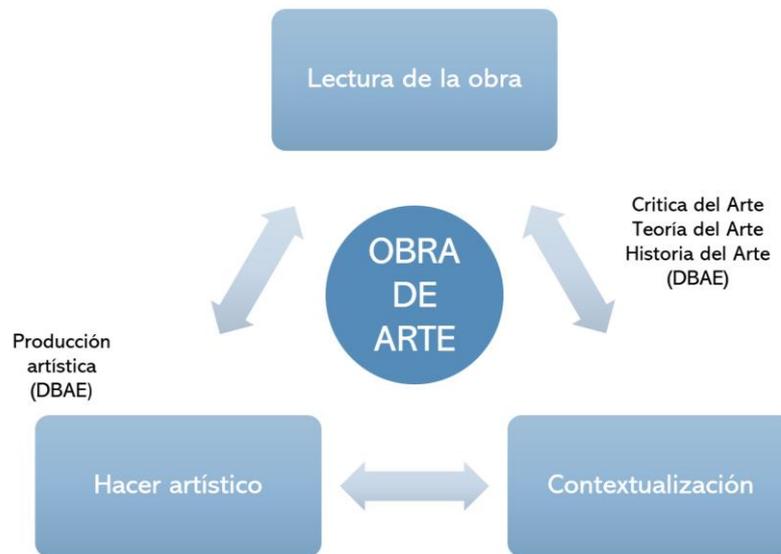


Figura 4. Relación de contenidos y métodos para el tratamiento de la obra de arte según el modelo del abordaje triangular. Fuente: elaboración propia.

En el ámbito anglosajón, la superación de la DBAE ha sido acometida por propuestas como las *Visual Thinking Strategies* (en adelante, VTS) y aquellas ligadas a las teorías de la posmodernidad. No queremos extendernos en el comentario de las primeras dado que las VTS apenas han tenido repercusión dentro de nuestras fronteras, pese a ello sí encontramos alguna publicación que analiza su implementación en entornos museísticos (González-Sanz et al., 2017). Asimismo, aunque se trate de un enfoque proveniente de la Educación Artística (Yenawine, 2013), este no contempla el desarrollo del conocimiento histórico de la obra, sino que pone el énfasis en proponer métodos o estrategias para la comprensión de las imágenes y la estimulación, mediante estas, del pensamiento crítico y la creatividad. No obstante, su enfoque constructivista y colaborativo lo convierte en un enfoque pedagógico a tener en consideración a la hora de presentar en el aula una imagen histórico-artística.

Las metodologías de las VTS giran en torno a la pregunta y el debate, siendo el profesor un moderador del diálogo que se genera ante solo tres sencillas preguntas: “¿Qué está pasando en esta obra?”, “¿Qué ves en ella que te hace decir eso?” y “¿Qué más podemos encontrar?” –traducción de inglés en González-Sanz et al., 2017) –. De este modo, las VTS se convierten en una herramienta a tener muy en consideración, por parte de las Ciencias Sociales, durante todo el proceso académico de los estudiantes. En los cursos iniciales, puede facilitar al alumnado su iniciación en el análisis pre-iconográfico e iconográfico, conectar las imágenes con su propia experiencia –favoreciendo así el aprendizaje significativo– y proporcionar herramientas para comprender no solo las producciones histórico-artísticas, sino

también toda la cultura visual en la que se encuentran sumergidos los alumnos en el momento presente. En 4ª de la ESO, cuando los discentes ya cuentan con mayores contenidos sustantivos de Historia, las VTS pueden permitir vincular lo observado con fenómenos históricos y artísticos previos, permitiendo así un análisis reflexivo que se acerque al nivel iconológico propuesto por Panofsky,

4.2. ¿Y ahora qué? Las no-propuestas de la posmodernidad

Más difíciles de presentar resultan los enfoques para las enseñanzas sociales y artísticas elaborados desde los teóricos de la posmodernidad. Esto es debido a que no suelen articularse en modelos o métodos pedagógicos específicos –el abordaje triangular es uno de los pocos ejemplos de este hacer–. En cambio, las propuestas posmodernas se centran en el cuestionamiento de los elementos que conforman dichos modelos, preguntándose qué es el arte, qué intenciones oculta el discurso de la Historia del Arte o cómo debería interpretarse la inclusión de unos temas y no otros en los currículos educativos (Calaf y Fontal, 2010; Efland et al., 1996/2003). Sin embargo, consideramos imprescindible tener en consideración algunas de sus aportaciones, sintetizadas en la obra de Efland et al. (1996/2003), a la hora de replantear la enseñanza de contenidos histórico-artísticos.

La primera de ellas sería la idea de no entender la Historia del Arte como un gran relato, bajo el cual subyace la idea del progreso de la cultura dominante, sino en su lugar presentarse como un conjunto de pequeños relatos o microhistorias pertenecientes a distintas clases sociales o culturas –pudiendo ser diferentes a la hegemónica y manifestándose por ello bajo distintas formas de expresión lingüística y artística– (Efland et al., 1996/2003). De esta manera, se multiplican los protagonistas en la Historia del Arte: todos tienen derecho a narrar, todos tienen la posibilidad de escuchar. Otro concepto clave es del “deconstrucción”, tomado del filósofo Derrida (en Efland et al., 1996/2003), que propone un método de análisis de las producciones en el que se subrayan sus aspectos conflictivos explícitos e implícitos, en aras de erradicar cualquier interpretación previa establecida y uniformadora. La deconstrucción lleva a la asunción de que no hay un significado unívoco, y de que cada observador puede encontrar distintas percepciones y respuestas a los conflictos que plantea la obra.

Trasladando estas ideas al ámbito educativo, el nuevo rol que se le concede al alumno está, en consecuencia, claramente ligado a las ideas del constructivismo. Afirma Freedman (2003/2006) que la interpretación de las imágenes histórico-artísticas es fruto de dos formas de mirar: la del alumno a través de su propia experiencia vital y aquella que se realiza, educada a través de los análisis y juicios previos de historiadores y teóricos. El papel del estudiante se revaloriza así notablemente, situando sus interpretaciones en

un plano de igualdad respecto al conocimiento experto: “Aunque es probable que un historiador profesional tenga el mayor y más profundo conocimiento del pasado, tanto las visiones profesionales de los historiadores actuales como nuestras visiones personales profanas son visiones contemporáneas del pasado; ambas derivan de pasiones contemporáneas”. (Freedman, 2003/2006, p. 86).

Una corriente de pensamiento que aboga por la superposición de relatos frente a un único gran relato no va a generar, en consecuencia, un proyecto pedagógico uniformado. En su lugar, deben rastrearse propuestas individuales en diferentes publicaciones y experiencias, las cuales tienen como denominador común el rechazo a la presentación cronológica de las obras, el fomento de un discurso multicultural, el diálogo con el estudiante para que este elabore sus propios significados, y el cuestionamiento de las relaciones sociales y de poder que se imbrican en la obra.

En España, varios teóricos y educadores se han hecho eco de estas propuestas. Por citar algún ejemplo, destacamos el método MELIR (Método de Lectura de las Imágenes que nos Rodean) de Acaso (2006). La autora lo presenta como una “didáctica de la sospecha” inspirada en la hermenéutica de la sospecha de Ricoeur, y que aspira a la deconstrucción del significado de las imágenes antes presentado en Efland et al. (1996/2003). Para ello establece un método de “interrogación” a las imágenes estructurado en cinco fases, en las que los estudiantes tienen que determinar aspectos como la naturaleza de la imagen, la accesibilidad y frecuencia con las que podemos visualizarlas –y el por qué– o la postura que adoptan respecto a la cultura y los poderes hegemónicos (ver Apéndice A).

Desde otra perspectiva, en su obra *Cómo enseñar arte en la escuela* Calaf y Fontal (2010) no ofrecen un modelo cerrado, pero sí una serie de estrategias para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación artística. Aunque son varios los recursos que diseñan –tender “puentes cognitivos”, usar mapas y gráficos icónico-conceptuales, construir metáforas visuales, etc.–, describimos con mayor detalle dos de ellos por las posibilidades que presentan en la clase de Ciencias Sociales de Secundaria, que pueden ayudar a superar la secuenciación cronológica que impone el currículo y a conectar las creaciones histórico-artísticas presentadas en un determinado bloque de contenidos con otras de diferentes épocas o incluso de la actualidad.

La primera estrategia es la de elaborar itinerarios conceptuales, que permitan “encontrar relaciones que superen la idea de ‘evolución’, de ‘curso de la historia’, de cronología, para alcanzar relaciones retóricas, argumentales, formales, conceptuales...” (Calaf y Fontal, 2010, p. 86). En estos itinerarios tienen cabida producciones culturales de diversa naturaleza, incluso aquellas propias de nuestro presente y entorno cotidiano, por lo que no requieren que el alumnado disponga de conocimientos históricos previos para dotar de sentido a estos relatos de las obras de arte. En segundo lugar, y al hilo de la

primera propuesta, las autoras proponen la formación de parejas de obras, estrategia que ya había sido desarrollada anteriormente por Fontal (2003). Los pares de imágenes buscan contraponer obras de distintos períodos de la historia, de tal modo que el discente pueda reflexionar sobre otras lógicas distintas a la cronológica. Calaf y Fontal proponen que estas comparativas se inicien con creaciones artísticas similares en un plano formal, cuyas conexiones y divergencias serán más fáciles de percibir en un primer momento por los estudiantes. A partir de estas y graduando la dificultad en función de los contenidos histórico-artísticos trabajados en el aula, se pueden pasar a presentar parejas con vínculos conceptuales basados en la intencionalidad de las obras, la ideología del artista, las técnicas utilizadas, los códigos simbólicos que presentan, etc. (ver Apéndice B).

4.3. ¿Un matrimonio posible? Integrar la Educación Artística y la posmodernidad en la didáctica de la Historia del Arte

¿Es viable incorporar en la clase de Geografía e Historia las propuestas de la Educación Artística y de los teóricos posmodernos? A partir de los aspectos anteriormente expuestos, se pretende que este espacio sirva como marco para el diálogo de los autores y planteamientos recopilados, tendiendo puentes entre posibles divergencias y puntos en común. Las líneas de discusión planteadas giran en torno al papel del discente en la enseñanza de contenidos, la posibilidad de insertar procesos de creación y experimentación artística en la didáctica de las Ciencias Sociales y, por último, la conveniencia de incidir en el carácter artístico-estético de las producciones o tratarlas como un agregado más en la cultura visual que nos rodea y conforma.

Sin duda, el lugar que debe ocupar el alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje es uno de los mayores acuerdos entre las propuestas anteriormente presentadas. Esta concordancia puede ser consecuencia de los planteamientos del constructivismo, que han cimentado buena parte de las pedagogías desarrolladas a partir del siglo XX y el surgimiento de la Escuela Nueva. No obstante, es doblemente amplificadas por los enfoques de la posmodernidad, entre los que consideramos también el *Abordagem Triangular* y las VTS. La influencia del deconstructivismo de Derrida lleva a que estos teóricos valoren el punto de vista del observador como un elemento más integrado en la obra y, en ocasiones, aquel que le confiere su sentido artístico. En palabras de Efland et al. (1996/2003), “desde la perspectiva de la deconstrucción, la carencia de un significado fijo reduce la autoridad del artista como fuente primaria de significaciones” (p. 179). Como corolario de estas ideas, se exige que el docente entienda las experiencias y los conocimientos previos del alumnado como fuente de conocimientos.

Como sintetiza Bredariolli (2010) en relación a la consideración del discente que hace el abordaje triangular, este debe ser “leitor, intérprete e autor” (p. 35), una aspiración que creemos extensible al resto de enfoques. Bien desde una instrucción pautada y

claramente estructurada desde las cuatro disciplinas que conforman la DBAE, bien desde la “didáctica de la sospecha” y la sucesión de preguntas que podemos encontrar en las VTS o en los planteamientos de Acaso, Calaf y Fontal –de corte más constructivista–, se busca que el estudiante identifique las principales pautas que llevan al análisis y comprensión de las imágenes artísticas –a su “lectura”–: elementos formales, función social de la obra, cualidades estéticas y sensaciones que estas nos provocan, entre otras.

Interpretar consiste en ir un paso más allá, siendo este un proceso que necesariamente emerge del alumno y que no puede ser sustituido por la exposición de contenidos de ningún profesor. Consiste en ligar la obra y sus significados al contexto en el que fue producida, tendiendo puentes que nacen de nuestro propio contexto y nuestra sensibilidad, así como de la aceptación de que nuestros puentes serán diferentes a los de todos aquellos que nos rodean y aquellos que nos precedieron. En resumen, es una tarea orientada a dotar las obras de significación personal, tarea que solo el sujeto implicado – el estudiante– puede realizar y en la que el docente debe aceptar la multiplicidad de respuestas:

Los estudiantes deberían familiarizarse con distintas formas de preguntar y descubrir respuestas a fin de acceder a estos aspectos fundamentales del arte. El estudiante puede obtener diferentes respuestas de diferentes fuentes, o respuestas que difieran de las formuladas o descubiertas por otros alumnos. Estos conflictos conceptuales pueden derivar en ricas discusiones en clase. (Efland et al., 1996/2003, p.196).

En este sentido, las propuestas de la Educación Artística parecen entrar en conflicto con la didáctica propia de las Ciencias Sociales, que se basa en métodos de corte científico y que genera el conocimiento del medio a partir de evidencias. En caso de contemplar los aportes de la *Art Education* en clase de Geografía e Historia, será por tanto necesario enfatizar la diferencia entre nuestra percepción estética y simbólica actual –que inevitablemente surgirá a través de la vivencia de la obra y la experiencia estética generada– y los aportes que la creación artística realiza para comprender el pasado –que, si bien son debatibles, su cuestionamiento deberá plantearse siempre a partir de conceptos e hipótesis objetivos–. Los métodos de las Ciencias Sociales nos ayudan a observar el pasado y comprender el presente a través del arte; los de las Educación Artística, a dotar de sentido a las producciones histórico-artísticas a un nivel personal y emocional y a comprender los cambios de significado y su interpretación valorando la diversidad ideológica y de manifestación cultural, lo que nos lleva directamente a abordar algunos de los contenidos transversales de la educación en su más amplio concepto.

Como derivación a esta primera línea, se desea remarcar que todos estos enfoques didácticos convierten a la obra de arte en coprotagonista, junto al discente, del escenario de la Educación Artística. Los contenidos histórico-artísticos nunca son presentados de

manera aislada, como un discurso que se ilustra *a posteriori* con una serie de imágenes seleccionadas. Muy al contrario, en estos modelos son las producciones artísticas las que son interrogadas, presentándose a la vez como cerradura y llave de sus contenidos y su contexto histórico y cultural, que son desvelados a los estudiantes siguiendo un proceso pedagógico equiparable al aprendizaje por descubrimiento. En este caso, el punto de encuentro con la renovación metodológica propuesta desde la didáctica de las Ciencias Sociales y las consideraciones desde la historiografía del arte, comentadas en el capítulo anterior, es claro.

El último adjetivo que Bredariolli (2010) enumera en relación al estudiante es el de “autor”. Esto nos lleva a cuestionarnos si es posible introducir en las disciplinas relativas a las Ciencias Sociales estos procesos específicos de la Educación Artística. En este sentido, resulta fundamental considerar que la Educación Artística no se limita únicamente a la producción, entendida como la elaboración de obras a partir del trabajo de diversas técnicas artísticas; al contrario, en ella también ocupa un lugar primordial la investigación, en tanto que busca soluciones alternativas a problemas, conflictos o vacíos de diversos aspectos de la experiencia humana.

No queremos llevar a confusión y que parezca que se está proponiendo que los alumnos elaboren piezas musivarias para entender la disgregación del imperio romano, o que machaquen pigmentos vegetales para comprender el intercambio de ideas artísticas que facilitó el Camino de Santiago –si bien este tipo de prácticas pueden resultar altamente estimulantes y formativas en determinados contextos–. En su lugar, los aprendizajes que la investigación y, en caso de ser oportuno, la experimentación artística pueden proporcionar en una clase de secundaria están más vinculados al área de los problemas estéticos y los contenidos actitudinales: ¿cómo transmitir la idea de poder? ¿qué sentido social y moral tiene hablar del sufrimiento que genera una guerra? ¿qué nos aporta el conocimiento de otras culturas diferentes a la occidental? Para justificar la posibilidad de incluir estos procesos en la didáctica de la Historia del Arte, tomamos como referente las palabras de Calaf:

Podemos entender la práctica del arte unida a la historia del arte y, para ello, organizar la práctica como la búsqueda de soluciones a problemas visuales de origen estético. El escolar debe dar respuesta al problema planteado, pensando de modo innovador. Así se consigue, por una parte, la unificación de la historia del arte con la elaboración artística y, por otra parte, un mayor protagonismo de la sensibilidad en la educación. (Calaf, 2003, pp. 29-30)

En una línea muy similar se sitúan las argumentaciones desde la posmoderna Freedman:

La producción artística es un camino crucial para la comprensión, en parte porque el proceso y el producto de la creación artística permiten a los alumnos experimentar con conexiones creativas y críticas entre forma, sentimiento y conocimiento. Capacita a los alumnos a través de su expresión de ideas y la construcción de identidad, ya que les hace conscientes de las motivaciones, intenciones y capacidades artísticas de otros. (Freedman, 2003/2006, p. 189)

La relación de simbiosis que puede generarse entre los procesos de investigación artística y la adquisición de contenidos teóricos es claramente perseguida por la DBAE y el abordaje triangular. Como se mencionaba en el apartado anterior, ninguno de estos planteamientos entiende la producción artística como el estadio final, derivado de la comprensión y contextualización de otras obras; es por ello que otorgan amplia libertad al docente para comenzar por la fase que crea más oportuna (Bredariolli, 2010; Dobbs, 1992). Los beneficios que puede suponer la inclusión de la práctica artística en la didáctica de las Ciencias Sociales son notables, más allá de los aspectos actitudinales antes mencionados. Las experiencias llevadas a la práctica insisten en el carácter motivacional de estos procesos (Wimmer, 2002) o en su valor para fomentar el aprendizaje significativo (Asensio, Pol y Sánchez, 1995; Gardner, 1982/1997).

Una última cuestión que resolver es la de si tiene sentido presentar en el aula las producciones histórico-artísticas insistiendo en el último adjetivo, o si deben trabajarse como un componente más de la cultura visual que nos rodea –en la que también se incluyen las imágenes informativas o publicitarias producidas por medios como internet, la televisión o la cartelería–. En ese sentido, las respuestas de la DBAE frente a aquellas más próximas a la posmodernidad disienten ampliamente.

Sin embargo, y antes de tratar estas diferencias, queremos subrayar que ambos “bandos” llegan, por vías diferentes, a una conclusión en común: las manifestaciones artísticas estudiadas en clase no deben limitarse a las llamadas “artes mayores”, sino que producciones como la cerámica, la joyería, el cómic o el mobiliario también han de ser incluidos (Barbosa, 2001; Dobbs, 1992; Efland et al., 1996/2003; Freedman, 2003/2006; Kleinbauer, 1987). No podemos negar que, para poder basar la instrucción académica en auténticos valores de multiculturalidad, el concepto de arte no puede limitarse a aquel que se ha formulado desde occidente para elevar sus propias producciones. Si queremos presentar las soluciones aportadas desde la sensibilidad de otras civilizaciones y culturas, es necesario ampliar la concepción que el profesorado posee del arte. No puede ponerse como pretexto, en este sentido, la limitación del currículo educativo: las estrategias didácticas de Calaf y Fontal (2010) antes presentadas y, muy especialmente, el uso de las parejas de imágenes, constituyen una vía para la incorporación de estos contenidos.

Enfatizar o no el carácter artístico de las imágenes es la diferencia entre la Historia del Arte y los Estudios Visuales, nacidos al calor de la posmodernidad. Una pone el foco

en el objeto, en el que se combinan la intencionalidad originalidad del autor y la significación que le otorga el espectador –si bien existen distintos enfoques dentro de la historiografía–. Los segundos se centran en el impacto que la cultura visual tiene en el receptor, independientemente de la naturaleza de las imágenes que este consume. No obstante, autores como Latorre-Izquierdo (2008) manifiestan que la perspectiva aportada en las últimas décadas desde los Estudios Visuales resulta muy interesante y ha enriquecido los métodos de la Historia del Arte, idea con la que convivimos dado que desde nuestra concepción el aula debe apostar por este primer enfoque.

Dos consideraciones nos conducen a esta decisión. La primera de ellas es que la Historia del Arte estudia e insiste en la experiencia estética que deriva de las producciones artísticas, es decir, subraya un componente de “artisticidad” que las distingue de otro tipo de imágenes. Esto es algo que rara vez experimentaremos ante productos visuales como el logo de un taller mecánico, un anuncio de dentífrico o un vídeo de YouTube –por poner algunos ejemplos–; no son, precisamente, “vehículos de articulación de visiones sublimes” (Eisner, 1972/1995, p. 10). Sin embargo, proporcionar a los estudiantes las claves para acceder a esta vivencia tan específicamente humana debe ser una de las principales labores del docente. Remitimos a la respuesta que Eisner, teórico de la DBAE, aporta para la pregunta “¿por qué enseñar arte?” en su texto *Educación la visión artística*, de la cual recogemos solamente un fragmento:

Las artes visuales [...] llaman también nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, lo cual nos permite hallar nuevo valor en ellos. La mirada del artista encuentra placer y significado en la sugerente sutileza de las reminiscencias y lugares de nuestra existencia. La obra de arte muestra estas intuiciones, las hace vivenciar y despierta de nuevo nuestra conciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver. Así, el arte es el peor enemigo de la mediocridad, de lo mundano. Sirve para ayudarnos a redescubrir el sentido del mundo de la visión, desempeña un importante papel en el desarrollo de la vida de la sensibilidad y funciona como una imagen de lo que podría ser la vida. (Eisner, 1972/1995, pp. 10-11).

El segundo motivo que nos lleva a considerar las producciones artísticas como algo más que meras imágenes es el énfasis puesto en los contenidos históricos, elemento clave para la contextualización de su producción y de su significado original que en los Estudios Visuales se ve diluido. Las propuestas de la DBAE (Kleinbauer, 1987) y de Barbosa (1984) inciden en el valor social que implica el conocimiento de los hechos pasados, algo que no podemos negar como docentes de Ciencias Sociales. Este conocimiento histórico conduce a un sentido de pertenencia comunitario y, por ello, a un deber de mejora social (Barbosa, 1984 en Bredariolli, 2010). Todo ello, implica, inevitablemente, despertar en la obra de arte las cuestiones que el pasado engendra para el presente (Marins-Oliveira, 2010).

5. Conclusiones

Si bien en cada uno de los apartados elaborados se han ido desgranando algunas claves, a modo conclusivo se recogen aquí las últimas líneas reflexionadas en base a los planteamientos recopilados tanto desde la Educación Artística como desde las propias Ciencias Sociales. Queremos destacar el que consideramos el principal punto de unión de los enfoques didácticos de ambos campos: los fenómenos histórico-artísticos nunca se pueden presentar aisladamente. De un modo u otro, requerirán de contextualizaciones posibilitadas por los hechos del pasado o por el propio presente, o exigirán un análisis de sus cualidades y planteamientos estéticos. Atendiendo a la asignatura de Geografía e Historia de Secundaria, este es uno de los principales puntos fuertes de la Historia del Arte, ya que, bien convertida en el centro de estudio o bien asistiendo como complemento a otras disciplinas, su potencial integrador sirve de aglutinante a muy diversos contenidos. Por ello, apostamos por que las creaciones artísticas dejen de quedar relegadas a las últimas hojas de los libros de texto, para en su lugar ocupar una posición iniciática. Las imágenes artísticas fascinan y atraen por su capacidad evocadora y por contar con ese elemento “intraducible” en el que Gombrich, Francastel y otros teóricos han insistido.

La obra de arte es fuente de contenidos históricos, que pueden ser desvelados progresivamente desde el análisis de su iconografía haciendo uso de las VTS, o a través del examen de los procesos socioculturales en los que se ha visto y se ve envuelta para fomentar los metaconceptos del pensamiento histórico. La obra de arte es también fuente de disfrute estético, que a su vez dota de significación al conocimiento social extraído de esta y promueve la conciencia histórica, el sentido de pertenencia a la comunidad y el espíritu crítico (Barbosa, 2001; 2015). La obra de arte es, en definitiva, un ejercicio de indagación, cuestionamiento y comprensión, tanto de aquellos que nos precedieron como de nuestra sociedad presente. Sin embargo, para conseguir explotar por completo el potencial de los contenidos histórico-artísticos, estos deben ser rescatados del carácter de apéndice que el currículo educativo, los libros de texto y, en ocasiones, los propios educadores les confieren.

Como se ha observado en la primera parte del trabajo, el tratamiento de la obra de arte en la Educación Secundaria sigue quedando relegado a la mera ilustración anecdótica de los acontecimientos históricos, a la par que marcado por los abusos del método taxonómico y formalista. Consideramos que el primer paso que debe darse para avanzar hacia una concepción interdisciplinar de las Ciencias Sociales, en la que la Historia del Arte pueda ofrecer todas sus posibilidades, es erradicar la segregación en bloques disciplinares y cronológicos que impone el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Hasta que llegue ese momento, las estrategias propuestas desde la Educación Artística (Acaso, 2006; Calaf y Fontal, 2010) o la posibilidad de aplicar los metaconceptos del pensamiento histórico –que, como se ha pretendido demostrar en el tercer capítulo, son perfectamente aplicables a la Historia del Arte– pueden servir para

trazar conexiones más allá de una determinada época o fenómeno histórico-artístico. Pero, al considerar esta alternativa, nuevamente nos topamos con dos obstáculos. El primero de ellos es que el matrimonio entre la Historia del Arte y la Geografía todavía parece lejano, debido al planteamiento que hace el texto legal de los contenidos geográficos y a la ausencia de estudios e investigaciones que apuesten por la unión de las dos disciplinas. Esto nos lleva a reivindicar la necesidad de este tipo de publicaciones, valorando las posibilidades que ofrece este campo de la didáctica y el apoyo auxiliar que puede suponer la Educación Patrimonial como tercera vía de unión. El segundo problema está ligado a la formación de los propios docentes y, a un nivel mucho más profundo, a la concepción general que nuestro sistema educativo posee del conocimiento, como un conjunto de compartimentos estancos. Al historiador del arte no se le enseña Geografía, al geógrafo se le aportan unas escasas pinceladas de Historia, y al historiador rara vez se le brinda la oportunidad de acercarse a la Historia del Arte. ¿Cómo avanzar de forma coordinada, entonces, hacia una visión integral de los fenómenos sociales?

En este sentido, la Educación Artística puede ofrecernos una guía para superar esas barreras que la tradición ha impuesto al conocimiento. Si bien tal vez no todas las propuestas que hemos recogido puedan ser aplicadas a la didáctica de las Ciencias Sociales, concepciones como las de Efland y su integración curricular por medio de las artes (2002), la DBAE (Dobbs, 1992; Eisner, 1988; Kleinbauer, 1987) o el abordaje triangular (Barbosa, 1984; 2001; 2015) son testimonio de que una visión holística de la educación, en la que las ciencias, humanidades y artes se enriquezcan mutuamente, es posible. En consecuencia, se nos abre un camino muy estimulante para futuras investigaciones en didáctica de la Historia del Arte y de las Ciencias Sociales que avancen en este sentido.

Queremos subrayar precisamente la escasez de literatura previa en este campo como una de las principales limitaciones de este trabajo, para el que elaborar un estado de la cuestión ha implicado revisar ámbitos afines pero, al fin y al cabo, tangenciales a la disciplina en sí misma. La didáctica de la Historia del Arte se presenta generalmente en forma de artículos dispersos, que tratan temas cruciales pero sin llegar a formar un corpus estructurado que sirva de guía en el desempeño de la docencia. Su escaso número, en proporción a aquellas publicaciones que se centran en la Geografía o la Historia, parece apuntar a que los contenidos histórico-artísticos siguen siendo concebidos como los hermanos pequeños de este campo del conocimiento.

Quizá la naturaleza dúplice de la Historia del Arte ya señalada –herramienta de conocimiento científico a la par que expresión estética de lo inefable– sea la que ha limitado su exploración desde la didáctica. Como expresaba Nietzsche hace más de un siglo, no debemos caer en la idea de que este rasgo sea en absoluto una debilidad. Pero lo cierto es que resulta complejo encerrar en conceptos algo tan vivo y deslumbrante como lo son las metáforas que el arte crea.

Bibliografía

- Antal, F. (1978). *Clasicismo y romanticismo*. (L. Lovelace, Trad.). Alberto Corazón, Editor. (Obra original publicada en 1966)
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los Libros de la Catarata.
- Arheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. (F. Inglés-Bonilla, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1989)
- Asensio, M., Sánchez-Ruiz, E. y Pol-Méndez, E. (1995). *Procesos de Aprendizaje e Instrucción en la Producción y Comprensión del Conocimiento Artístico: las relaciones de las áreas de Expresión Visual y Plástica y de Ciencias Sales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/84763>
- Ashby, R. et al. (1997). How children explain the “why” of history: the Chata Research Project on teaching history. *Social Education*, 61(1), 17-21.
- Ávila-Ruiz, R. M. (1999). La construcción del conocimiento escolar. Una propuesta de secuenciación de contenidos para la enseñanza de la Historia del Arte. *Investigación en la Escuela*, (39), 39-48. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1999.i39.04>
- Ávila-Ruiz, R. M. (2000). Los profesores de Historia del Arte. Análisis de sus concepciones y propuesta de formación. En J. Pagés i Blanch et al. (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 335-353). Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva
- Ávila-Ruiz, R. M. (2003). La enseñanza del arte en la escuela. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (37), 30-42.
- Barbosa, A. M. (1984). *Arte-Educação: conflitos e acertos*. Max Limonad.

- Barbosa, A. M. (2001). *A imagen no ensino da arte. Anos oitenta e novos tempos*. Editora Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2015). Propuesta triangular. En A. Orbeta (Ed.), *Educación artística: investigación, propuestas y experiencias recientes* (pp. 97-107). Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Barkan, M. (1962). Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching. *Art Education*, 15(7), 12-28. <https://doi.org/10.2307/3186881>
- Beaty, R. et al. (2018). Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity. *PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(5), 1087-1092. <https://doi.org/10.1073/pnas.1713532115>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.
- Bredariolli, R. (2010). Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. En A.M. Barbosa y F.P. Da Cunha (org.), *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (pp.27-42). Cortez Editora.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico* (T. De Lozoya, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 2001)
- Caamaño-González, B. et al. (1994). Cambio y continuidad a través del tiempo: el templo. En S. Martín-Guerrero (Dir.), *XIII Coloquio Metodológico-Didáctico de Hespérides, Almería, 1993* (pp. 119-128). Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato de Andalucía “Hespérides”. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/folders/0B3W1KJWId0YCQzRrYIBvTk5XbUU?resourcekey=0-oy52Zz58MKNz1JIQ3QPxqQ>
- Caballero-Carrillo, M. R. (1992). La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro. *Imafronte*, (8-9), 51-60.
- 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*, (18), 17-24.

- Calaf, R. (Coord.). (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Ediciones Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Editorial Síntesis.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2011). El conflicto en la creación artística: superar la marginalidad de la historia del arte. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (49), 74-82.
- Candau, M. J. (2006). Percepción y didáctica del comentario de arte. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (69), 45-54.
- De Miranda-Aragón. R. (2021). El currículo de Geografía e Historia en Secundaria. *Eikasia: revista de filosofía*, (99), 65-99. Recuperado de <https://www.revistadefilosofia.org/99-04.pdf>
- De Souza-Lima Rizzi, M. C. (2008). Reflexões sobre a Abordagem Triangular do ensino da arte. En A.M. Barbosa (Org.), *Ensino da arte: memória e história*, (pp. 335-348). Editora Perspectiva.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Uma impressão freudiana* (P. Vidarte, Trad.). Editorial Trotta. (Obra original publicada em 1995).
- Díaz-Barrado, M. P. (2012). La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en Historia. *Historia Actual Online*, (29), 141-162.
- Dobbs, S. M. (1992). *The DBAE Handbook: An Overview of Discipline-Based Art Education*. Getty Center for Education in the Arts.
- Domínguez-Sanz, P.L. (2018). La pirámide metodológica de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En E. López-Torres et al. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-335). Ediciones de la Universidad de Valladolid.
- Efland, A. D. (1996). The threefold curriculum and the arts. *Art Education*, 49(5), 49-76. <https://doi.org/10.2307/3193611>

- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College Press, Columbia University – National Art Education Association.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. (L. Vermal, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1996)
- Eisner, E. W. (1988). Structure and Magic in Discipline-based Art Education. *Journal of Art & Design Education*, 7(2), 185-196. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1988.tb00436.x>
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. (D.C. Camacho, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1972)
- Feliu-Torruella, M. (2011). Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (25), 85-102.
- Fontal, O. (2003). La enseñanza de las últimas tendencias del arte. Nuevas formas de ordenación al hilo de la postmodernidad. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (37), 77-90.
- Francastel, P. (1976). *Studi di sociologia dell'arte: lo spazio figurativo da Piero della Francesca a Picasso*. (A. Zanzotto, Trad.). Rizzoli Editore. (Obra original publicada en 1970).
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. (A. Mata, Trad.). Ediciones Octaedro. (Obra original de 2003)
- Fuentes-Moreno, C. y Gil-Durán, N. (2019). La didáctica de la Historia del Arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), 63-75. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363103>
- Fukuyama, F. (1992). *The end of the History and the last man*. Free Press.
- Gannon, M. I. (2019). Sociología del Arte. Apuntes historiográficos entre Hauser y Francastel. *Armilar*, (3), 1-5. <https://doi.org/10.24215/25457888e018>

- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. (G. Vitale, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1982)
- Gil, A. y Pol-Méndez, E. (1994). La obra de arte, documento primario para el estudio de la Historia: referencias para un módulo didáctico. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (2), 37-49.
- Gombrich, E. H. (1983). *Imágenes simbólicas*. (R. Gómez-Díaz, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1972)
- Gombrich, E. H. (1991). *Topics of Our Time: Twentieth-century Issues in Learning and in Art*. University of California Press.
- Gombrich, E. H. (2016). *La evidencia de las imágenes* (2ª ed.). (A. Gondra-Aguirre, Trad.). Sans Soleil Ediciones. (Obra original publicada en 1969)
- Gombrich, E. H. y Eribon, D. (1992). *Lo que nos cuentan las imágenes*. (M. Rubio, Trad.). Editorial Debate. (Obra original publicada en 1991)
- Gómez-Carrasco, C. J. et al. (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. Recuperado de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gonzalbes-Cravioto, E. (1995). Sobre la enseñanza de los contenidos histórico-artísticos en Educación Secundaria. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (5), 95-100.
- González-Sanz, M., Feliu-Torruella, M. y Cardona-Gómez, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO en el método de su aplicación práctica. *Revista de Educación*, (375), 160-183. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339>
- Guillén, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (71), 93-99.
- Hamblen, K. (1985). The Issue of Technocratic Rationality in Discipline-Based Art Education. *Studies in Art Education*, 27(1), 43-46. <https://doi.org/10.2307/1320389>

- Hauser, A. (1978). *Historia social de la literatura y del arte* (Vol. 1 y 2). (A. Tovar y F.P. Varas-Reyes, Trads.). Editorial Labor. (Obra original publicada en 1951)
- Hernández-Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (68), 7-16.
- Herrero-Fabregat, C. (2012). Hacia una didáctica integrada de las ciencias sociales. *Revista de didácticas específicas*, (6), 140-158. Recuperado de <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7714>
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. Routledge.
- Juanola, R. (2006). Lo que no es nuevo no puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (49), 26-37.
- Kleinbauer, W. E. (1987). Art History in Discipline-Based Art Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 205-215. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3332750>
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel: leçons sur la Phénoménologie de l'esprit*. Gallimard.
- Latorre-Izquierdo, J. (2008). Los Estudios Visuales en la encrucijada. Justificaciones académicas de la deficiente formación estética imperante en las sociedades tecnológicamente desarrolladas. *Estudios sobre Educación*, (14), 63-82. <https://doi.org/10.15581/004.14.%25p>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 1-112. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- 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-Lorente, R. y Monteagudo-Fernández, J. (2016). Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (30), 45-64.
- Marins-De Oliveira, M. (2010). História como estratégia: uma apropriação da abordagem triangular para uma educação não conformista. En A.M. Barbosa y F.P. Da Cunha (org.), *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (pp.43-51). Cortez Editora.
- Monteagudo-Fernández, J. y Vera-Muñoz, M. I. (2017). Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 229-254. <http://dx.doi.org/10.6018/j/308981>
- Panofsky, E. (1983). *El significado de las artes visuales*. (N. Ancochea, Trad.; 3ª ed.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1955)
- Plazaola-Artola, J. (2015). *Modelos y teorías de la Historia del Arte* (4ª ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos. En C. Gispert (Dir.), *Enciclopedia general de la Educación (vol.3)*. Océano Grupo Editorial. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia (vol. 2)*, (pp.51-65). Ministerio de Educación – Editorial Graó.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (40). [Versión electrónica]. Recuperado de <https://www-grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/estrategias-metodologicas-para-ensenar-y-aprender-ciencias-sociales-interaccion-cooperacion-y-participacion>
- Ramírez, J. A. (1989). La Historia del Arte en bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En M. Carretero et al. (Comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 61-74). Visor Distribuciones.

- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. (2003). *Boletín Oficial del Estado*, 158, 3 de julio de 2003, 25683-25743. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/06/27/831>
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (1991). *Boletín Oficial del Estado*, 152, sec. I, 26 de junio de 1991, 21193-21195. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1007>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. (2015). *Boletín Oficial del Estado*, 3, sec. I, 3 de enero de 2015, 169-546. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/dof/spa/pdf>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 5, 5 de enero de 2007, 1-183. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/con>
- Ríos-Rincón, S. M. y Ramos-Pérez, J. C. (2011). Arte y enseñanza de las ciencias sociales. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, (6), 91-106. <https://doi.org/10.17227/ppo.num6-1105>
- Santamaría, J. y Asensio, M. (2003). Paradigmas utilizados por el profesorado de bachillerato en historia del arte. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (37), 18-29.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp.109-117). Pacific Educational Press.
- Silva-Pacheco, C. (2019). Art Education for the Development of Complex Thinking Metacompetence: A Theoretical Approach. *International Journal of Art & Design Education*, 39 (1), 242-254. <https://doi.org/10.1111/jade.12261>

- Socías-Batet, I. (1996). El valor del arte y la renovación didáctica en Ciencias Sociales. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (9), 7-16.
- Trepal, C. A. (2003). Didáctica de la historia del arte. Criterios para una fundamentación teórica. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (37), 7-17.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. Routledge.
- Villamil-Roa, J. A. (2017). Enseñar la historia por medio de las artes visuales. La violencia en Colombia 1948-2002. *Ciencias Sociales y Educación*, 6(11),47-70. <https://doi.org/10.22395/csye.v6n11a3>
- Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. *Perspectivas*, 32(4), 1-16. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/en/document/arts-education-challenge-uniformity-prospects-124>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: using Art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

Apéndices

Apéndice A. Propuesta MELIR (Método para la Lectura de las Imágenes que nos Rodean) de Ascaso (2006, p. 97)

1. EMPEZANDO A LEER

Mirar durante más de cinco segundos y clasificar la imagen según su función.

2. LAS CINCO PREGUNTAS CLAVE

- ¿Cómo ha llegado esta imagen hasta mí?
- ¿Qué estructura física alberga al producto visual?
- ¿Cómo se ha construido la imagen?
- ¿Es accesible? ¿Cuántas veces la he visto?
- ¿De quién es su autoría?

3. ¿META O MICRO?

¿Es una metanarrativa (es decir, quiere hacernos modificar nuestro conocimiento para que pensemos lo que les interesa a otros) o es una micronarrativa (que pretende hacernos reflexionar y que seamos nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo)?

- Análisis de estereotipos visuales.
- Clasificación de la imagen dentro de las categorías de mofa o exaltación.
- Mensaje manifiesto y mensaje latente.

4. DA NOMBRE A TU TERROR

- Tipo de terror.
- Actividad consumista que desarrolla.
- Consecuencias sociales de ambas cosas.

5. ¿ME LO VOY A CREER?

¿Decido interiorizar el mensaje o no?

Apéndice B. Fichas propuestas a modo de ejemplo por Calaf y Fontal (2010, p. 91) para trabajar contenidos histórico-artísticos mediante la estrategia de parejas

Ficha 1: Semejanza en el volumen y formas esféricas



Venus de Willendorf.
Paleolítico. Valle del Danubio.

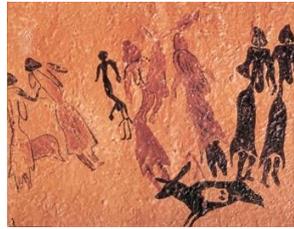
(Fuente: Wikimedia Commons)



Hans Bellmer. *Doll*. 1936.

(Fuente: Tate)

Ficha 2: Semejanza en los contornos y el dibujo



Danza. Roca dels Mors.
Mesolítico.

(Fuente: “Comentarios de la Historia del Arte”)



Kirchner. *Tres desnudos en el bosque*. 1934-35.

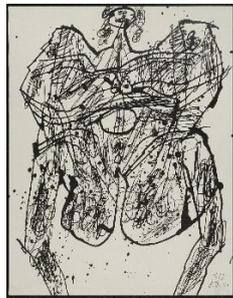
(Fuente: Wikiart)

Ficha 3: Semejanza en las proporciones



Venus de Laussel.
Gravetiense.

(Fuente: Wikimedia Commons)



Dubuffet. *Cuerpo de dama*. 1960.

(Fuente: MoMA)

Ficha 4: Semejanza en la postura y el gesto



Ídolo antropomorfo de Valencina. Año 3000-2100 a.C.

(Fuente: Museos de Andalucía)



E. Munch. *La pubertad*. 1894-95.

(Fuente: Wikimedia Commons)