

# La construcción del conocimiento escolar. Una propuesta de secuenciación de contenidos para la enseñanza de la Historia del Arte

Rosa M<sup>a</sup> Ávila

Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla (\*)  
Grupo de Didáctica e Investigación Escolar



## RESUMEN

En este artículo se propone una hipótesis de progresión para la secuenciación de contenidos histórico-artísticos, que se concreta en tres niveles de formulación, y se fundamenta en la caracterización del conocimiento escolar desarrollada en el proyecto IRES.

## Cuestiones previas: el problema de la formulación de contenidos en la enseñanza de la Historia del Arte

La formulación de los contenidos en la enseñanza de la Historia del Arte se refleja en la lectura que cada profesor hace de la obra de arte, determinada por su bagaje cultural y por la propia epistemología de la disciplina histórico-artística. En ambos casos, con la finalidad de favorecer la comprensión de las ideas que los seres humanos han expresado de forma indiscutible por medio de las artes visuales. Así, en un proceso de decidir qué enseñar, los profesores de Historia del Arte toman decisiones sobre la importancia de estas ideas. A veces esa toma de decisiones se hace de forma deliberada. En otras, por el contrario, las decisiones se apoyan en la enseñanza tradicional histórico-artística, sin tomar en

consideración aquello que realmente merece la pena aprender y enseñar del arte y sin tener en cuenta que fijar objetivos curriculares implica la utilización de criterios lógicos para seleccionar los tipos de contenidos y actividades que hay que realizar en un campo de estudio determinado.

Se puede decir, por tanto, que, en general, en la enseñanza de la Historia del Arte, existe una falta de consenso sobre cuáles son las grandes ideas que los alumnos deben aprender (Koroscik, 1992), enfocándose el estudio de las obras de arte de maneras muy diversas. Según las propuestas analizadas (Ávila, 1998), en un *primer nivel* se sitúan aquellas propuestas cuya formulación de contenidos descansa exclusivamente en productos disciplinares de clara e intensa erudición. Cuando se adopta este enfoque, los alumnos toman estas interpretaciones eruditas como concluyentes y absolutas en lugar de como

mecánicamente lo que se les enseña. En un *segundo nivel* se encuentran las propuestas que parten de la simple percepción fenomenológica de la obra de arte que se presenta a los alumnos sin referente alguno. Los alumnos adoptan un planteamiento del tipo "todo vale" y una filosofía de "fijarse y ver" (Perkins, 1988). En un *tercer nivel* aparecen otro tipo de propuestas de tipo más psicopedagógico cuyos criterios de secuenciación son más didácticos que en las propuestas anteriores, ya que intentan aunar dos criterios importantes en la secuenciación de contenidos: el criterio disciplinar y el psicológico siguiendo la evolución cognitiva de los alumnos. No cabe duda de que estas propuestas avanzan significativamente con respecto a las antes mencionadas pero, desde nuestro punto de vista, les falta la articulación didáctica de los dos tipos de saberes el disciplinar y el psicológico, predominando el primero sobre el segundo, de modo y manera que su objetivo fundamental es formar pequeños historiadores del arte.

Desde una concepción constructivista del aprendizaje, de la que partimos, la formulación y secuenciación de contenidos de las propuestas analizadas presentan una gran carga teórica. Todas parten de planteamientos disciplinares, pero ninguna de ellas se adecúa a las necesidades o dificultades de aprendizaje de los alumnos, criterio importantísimo que se debe tener en cuenta a la hora de favorecer aprendizajes significativos. Sobre todo, si consideramos que la propia terminología de la obra de arte es un obstáculo importante en el proceso de aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos y que estas propuestas son excesivamente eruditas en la terminología utilizada. Es por lo que consideramos que para formular y secuenciar contenidos no sólo hace falta el conocimiento de la Historia del Arte como disciplina científica, sino también hay que considerar otros factores como los que exponemos a continuación.

## **alternativa de conocimiento escolar histórico-artístico**

En el proyecto curricular IRES, marco en el que se sitúa nuestra propuesta, la secuenciación de contenidos se sitúa en una *perspectiva constructivista y evolutiva del conocimiento escolar* como un proceso, abierto e irreversible de reorganización continua de los sistemas de ideas de los sujetos. Este principio evolutivo tiene su correspondencia curricular en la elaboración de hipótesis relativas a cómo, en el desarrollo de la clase, los alumnos y alumnas construyen progresivamente el conocimiento escolar (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; García Díaz y García Pérez, 1992; Porlán, 1993). Esta hipótesis de progresión funciona, por tanto, como un marco de referencia para la construcción del conocimiento, guiando la organización y secuenciación de contenidos. También supone un gradiente de complejidad con diferentes niveles de formulación (García Díaz, 1995a) que se refieren, por una parte a los sucesivos estados por los que pasa el individuo en la evolución de sus ideas y, por otra, a las diferentes etapas que se programan para la construcción de contenidos. De esta manera, como sostiene García Díaz (1995a) *la hipótesis de progresión es útil tanto en la elaboración de itinerarios didácticos y secuencias de actividades como para el seguimiento de la evolución de las concepciones de los alumnos y alumnas.*

En este sentido, siguiendo la propuesta curricular *Investigando Nuestro Mundo* (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, Vol. V), en la hipótesis de progresión que presentamos a continuación hemos tenido en cuenta cuatro referentes básicos para la determinación de los contenidos histórico-artísticos. El primer referente tiene en cuenta *la problemática socioambiental*, en nuestro caso el aprendizaje de las obras de arte, concebidas como fenómenos histórico-artísticos claramente relacio-

nados con problemas sociales. El segundo, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje se refiere a *las ideas de los alumnos*, caracterizadas en niveles de formulación, en un proceso de lo simple a lo complejo (Ávila y Estepa, 1999; Ávila, 1999, en prensa). Dichos niveles de formulación tienen como objetivo orientar la elaboración de los contenidos y las actividades del aula y son, al mismo tiempo, la expresión sintetizada de lo que manifiestan los alumnos al explicitar sus ideas. El tercer criterio considera *el conocimiento científico-disciplinar*, desde la aportación que al conocimiento escolar hace el análisis epistemológico e histórico de la disciplina de referencia, la Historia del Arte (Ávila, 1998). Por último, cabe destacar el criterio referido al *conocimiento metadisciplinar*. Este conocimiento comprende tanto *el saber metacientífico (conocimiento disciplinar, evolución de los paradigmas científicos y epistemológicos, obstáculos que han dificultado el cambio etc.) como aquellas cosmovisiones ideológicas que orientan el para qué y el por qué de las decisiones que se toman tanto en el ámbito científico como en el cotidiano o en el escolar* (Porlán y Rivero, 1998). También alude a *conceptos como sistema, interacción, cambio o diversidad, a procedimientos propios del tratamiento de problemas complejos y abiertos, y a valores relativos a una visión relativizadora, autónoma y solidaria del mundo* (García Díaz, 1995). Junto a esta cosmovisión, el conocimiento metadisciplinar tiene así mismo un valor didáctico en tanto en cuanto se puede emplear como categorías organizadoras de cualquier tipo de conocimiento de manera que el conocimiento científico, cotidiano y, por ende, el conocimiento escolar relativo a un cierto problema u objeto de estudio, se interpreta en función de un marco de referencia más general, en una transición de lo simple a lo complejo, considerando que *la progresión en el desarrollo*

*procurando su enriquecimiento, su aproximación a una visión más compleja y crítica del mundo, superadora de algunas de las limitaciones propias del conocimiento cotidiano* (García Díaz, 1995a y 1995b; García Pérez y Rivero, 1996; García Díaz, Martín y Rivero, 1996; Ávila y Estepa, 1999).

### **Niveles de formulación y secuenciación de contenidos histórico-artísticos: Una perspectiva constructivista del conocimiento escolar**

La *propuesta de conocimiento escolar* que proponemos se desarrolla en tres niveles diferentes de formulación que pretenden ser un marco de referencia general para la programación de los contenidos escolares histórico-artísticos a lo largo del sistema educativo. En este sentido, la formulación de contenidos que proponemos puede concretarse en una secuenciación por etapas y ciclos, en un proceso de lo simple y concreto a lo más complejo y abstracto, vinculada a un amplio ámbito de conocimiento que denominamos Educación Artística (Ávila, 1998). Dicho ámbito estaría unido, en los primeros niveles, a la Educación Plástica para, progresivamente, ir introduciendo el estudio de los fenómenos histórico-artísticos en toda su complejidad.

En lo que sigue, pasamos a describir nuestra *hipótesis de progresión* en relación con la enseñanza (y el aprendizaje) de los fenómenos histórico-artísticos, distinguiendo los tres niveles de formulación aludidos anteriormente (ver cuadro nº 1). Esta secuenciación de contenidos la hemos realizado integrando las aportaciones de los criterios o referentes utilizados (ideas de los alumnos, conocimiento disciplinar, conocimiento metadisciplinar) en la construcción del conocimiento escolar deseable.

En el paso de un nivel de formulación al siguiente se atiende fundamentalmente

NIVEL DE FORMULACIÓN	CONTENIDO 1	CONTENIDO 2	CONTENIDO 3
<p>1- <i>Hacia una progresiva capacidad para leer los fenómenos H/A</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Caracterización empírica de los fenómenos H/A</li> <li>* Descripción de lenguajes artísticos por sus manifestaciones más aparentes</li> <li>* Se aborda un número reducido de aspectos, estableciendo pocas relaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Descripción y categorización de los distintos elementos formales técnicos e iconográficos, de la forma más genuina, a partir de los elementos más perceptibles, diferenciando los elementos principales de los secundarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Interacción de los distintos elementos</li> <li>* Se aborda una explicación sencilla</li> <li>* Se trabaja la intencionalidad individual</li> <li>* Se comienzan a trabajar procesos de cambio con explicaciones que manejan factores sencillos</li> </ul>
<p>2- <i>Hacia una progresiva capacidad para explicar los fenómenos H/A</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reconstrucción del mensaje visivo a partir de las intervenciones del artista</li> <li>* Explicación personalizada de individuos y grupos concretos como escuela artística, desde los elementos perceptibles</li> <li>* Se trabaja la causalidad simple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Explicación fragmentaria con predominio de factores intencionales</li> <li>* Se trabajan factores causales de tipo circunstancial, relacionados con grupos e individuos concretos: comitente, destinatario, etc...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Explicación integrada a partir de factores intencionales y causales</li> <li>* Explicaciones causales relativas a intenciones relacionadas con la técnica, los materiales y la iconografía</li> <li>* Relaciones simples en el espacio tiempo que acerquen al concepto de estilo</li> </ul>
<p>3- <i>Hacia una visión compleja de los fenómenos H/A</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Carácter relativo de los fenómenos H/A</li> <li>* Diferentes explicaciones identificando datos comunes, complementarios y divergentes</li> <li>* Explicaciones divergentes desde distintas teorías, lo que implica un cierto grado de abstracción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sobre la diversidad de los fenómenos H/A en el tiempo y el espacio</li> <li>* Diferencias formales, técnicas y materiales entre escuelas y regiones, determinados por factores económicos sociales, políticos e ideológicos</li> <li>* Diversidad de estilos y escuelas, simultáneas en el tiempo y el espacio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los fenómenos histórico-artísticos como sistemas dinámicos que cambian en el tiempo a partir de la disociación de experiencias subjetivas</li> <li>* Construcción de un mapa temporal que la sucesión de estilos es afectada de forma global a la realidad H/A</li> <li>* Carácter discontinuo del carácter estilístico</li> </ul>

Cuadro 1. Niveles de formulación en torno a la secuenciación de contenidos relativos a los fenómenos histórico-artísticos.

los fenómenos histórico-artísticos: *la manera que tienen los sujetos de interpretar la organización interna de la obra de arte, el tipo de relaciones causales que reconocen en su producción y la consideración que tienen del cambio y la permanencia de los fenómenos histórico-artísticos.*

Así mismo, conviene aclarar que en los niveles 1 y 2 se hace especial hincapié en la lectura de la obra de arte, desde la adquisición de un lenguaje específico inherente a los fenómenos histórico-artísticos, conectados con los posibles contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos.

**a) Nivel de formulación 1: Hacia una progresiva capacidad para leer los fenómenos histórico-artísticos**

Los fenómenos histórico-artísticos son, por naturaleza, realidades complejas, en las que intervienen diversidad de elementos en un sistema de relaciones múltiples. La comprensión de dicho carácter complejo depende, de forma simultánea e interactiva, del desarrollo efectivo de una serie de capacidades intelectuales en la persona y de una estrategia didáctica adecuada, que cobra especial significado cuando, además de requerir capacidades para identificar y relacionar los elementos que intervienen en el proceso de construcción del objeto artístico a nivel perceptible y abstracto, también se requieren capacidades para conocer y, por tanto, leer los sistemas de ideas propios del ambiente cultural en que es creado. En este sentido, consideramos que el aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos corre paralelo a una educación de la imagen ligada a la educación lingüística, en cuanto que la imagen pertenece al universo del lenguaje, entendido como comunicación, decodificación e interpretación de las distintas imágenes que nos rodean.

Para conseguir esta finalidad se requiere una intervención didáctica que propicie

escultura, arquitectura, artes decorativas, etc., incentivando la maduración por el gusto estético para hacer más rica la comprensión de la obra de arte. La relación e interacción entre el niño y el ambiente debe brotar de la experiencia racional y afectiva. Se trata de una relación que no puede ser compromiso de estereotipos retóricos y banales, sino de la interiorización a nivel cognitivo de los códigos visivos.

Así, pues, con objeto de estimular la actividad expresivo-comunicativa, se trabaja con la hipótesis de que existen tres contenidos básicos que giran en torno a la naturaleza de los lenguajes artísticos, el número de elementos que se utilizan en su caracterización y el grado de integración entre ellos.

*\* Contenido 1: Caracterización empírica de los lenguajes artísticos*

Este contenido se trabaja en relación con el hecho de que los alumnos y alumnas no saben distinguir e identificar los diferentes lenguajes artísticos. Así, por ejemplo, los alumnos y alumnas, en su etapa infantil, no suelen distinguir una pintura de una fotografía e identifican antes el tema que el lenguaje artístico correspondiente. Lo característico, por tanto, de este nivel será realizar descripciones empíricas de la realidad artística a través de la caracterización de los fenómenos histórico-artísticos por sus manifestaciones más aparentes (pintura, escultura, arquitectura, artes decorativas, fotografía, dibujo, etc.). Se aborda un número reducido de aspectos de los fenómenos histórico-artísticos y se establecen pocas relaciones entre ellos.

*\* Contenido 2: Descripción y categorización de los distintos elementos formales, técnicos e iconográficos*

Este contenido se asocia a la idea de que los niños reconozcan, de forma pro-

formas en los distintos lenguajes artísticos, mediante la manipulación de dichos elementos formales, sus materiales y técnicas correspondientes. Por último, en cuanto a la lectura de imágenes, los alumnos y alumnas aprenderán a diferenciar las distintas imágenes, que se proyectan en una obra de arte, intentando describirlas de la forma más genuina, a partir de los elementos más perceptibles, diferenciando los elementos principales de los secundarios.

*\* Contenido 3: Grado de integración entre los distintos elementos*

Lo característico de este contenido es la explicación sencilla de la obra de arte, manejando pocas variables. Se trabaja la intencionalidad individual de la obra de arte, desde el gusto del artista por hacer arte. Así mismo, se analizan las causas y los efectos próximos en el espacio y en el tiempo, por ejemplo, a través del conocimiento de la vida de un artista. También se comienzan a trabajar procesos de cambio con secuencias cronológicas cortas. Procesos de cambio que afectan a un número limitado de obras, preferentemente dentro de la producción artística de un artista concreto. Por último, en un proceso de integración de la obra de arte se atiende a la descripción de la distribución de elementos en el espacio visivo, abordando explicaciones que manejen factores sencillos.

En definitiva, la secuenciación de contenidos que proponemos en este nivel de formulación responde a un aprendizaje lingüístico estructural, donde la composición visiva nace como resultado de la elección, selección, acercamiento y unión de señas específicas del lenguaje visual: colores, líneas y figuras. Elementos que, al ser utilizados de distintas formas, aproximan, articulan, aíslan componentes, determinan comportamientos, direcciones, línea-fuerza, simetrías, ritmos, etc. que se configuran en relación al campo visivo, limitado unas veces por la su-

Para este tipo de lectura consideramos que el arte contemporáneo es el más significativo ejemplo que hay que seguir en los primeros niveles educativos ya que con el uso exclusivo de sus signos, y su estructuración, constituye un medio visible de concreción de las ideas, que reflejan la creatividad del artista y al mismo tiempo una visión del mundo. Porque el uso del lenguaje visual no es unívoco, sino que varía en relación a la personalidad del artista, al objeto de comunicación y a la situación histórico-social en el que la obra de arte se ha producido.

***b) Nivel de formulación 2: Hacia una progresiva capacidad para "explicar" los fenómenos histórico-artísticos***

Este nivel se refiere a la construcción gradual de teorías explicativas de los fenómenos histórico-artísticos que superen las concepciones del pensamiento infantil. Para conseguir esto se requiere una intervención didáctica que propicie una visión comprensiva del acontecer y de la problemática social en la que el objeto artístico es creado: una visión que admita que los fenómenos histórico-artísticos tienen una lógica determinada y que no suceden de forma imprevisible sino que las personas y las sociedades son verdaderos protagonistas y responsables de su significado. Una visión que acepte, también, que no existe una lógica única y excluyente a la hora de establecer y argumentar dichos fenómenos, sino lógicas complementarias y divergentes que se sustentan en diferentes concepciones teóricas del fenómeno artístico, por un lado, e histórico, por otro. Una visión de esta naturaleza requiere una serie de capacidades asociadas al pensamiento formal; es decir, un nivel de abstracción suficiente para abordar la explicación de los fenómenos histórico-artísticos a partir de modelos conceptuales que integren factores de tipo intencional y estructural, en el contexto de una determinada teoría.

En este nivel de formulación se trabaja la hipótesis de que existen dos modelos explicativos, que desarrollan tres tipos de contenidos básicos. Por un lado, la explicación fragmentaria con predominio de factores intencionales que se desarrolla a partir de la reconstrucción de partida del mensaje visivo y en las intervenciones del artista en la obra de arte. Por otro, la explicación integrada de factores intencionales y causales que se trabaja desde la comprensión del contexto en el que la obra fue creada y, por otro lado, desde la concepción de la imagen como sistema complejo y rico de significados intencionales.

*\* Contenido 1: Reconstrucción del mensaje visivo a partir de las intervenciones del artista en la obra de arte*

Lo característico del trabajo con este contenido es el componente finalista básico de la explicación. La lógica que funciona se relaciona con los fines pretendidos por los protagonistas del fenómeno histórico-artístico: el artista, la escuela a que pertenece y el comitente. Sin embargo, la explicación se personaliza en individuos y grupos concretos que junto a otros elementos explicativos de carácter más o menos estructural se relacionan con las circunstancias que rodearon a los fenómenos, a través de elementos perceptibles y llamativos (línea, ritmo, movimiento, simetría, volumen, técnica, figura, etc.) que guardan una relación directa y evidente con dichos fenómenos. En coherencia con las concepciones de los alumnos, en este nivel se trabajan contenidos relacionados con la causalidad simple ya que se barajan explicaciones que parten de lo evidente y perceptible sin que se pueda hablar todavía de un verdadero modelo de explicativo acerca del fenómeno histórico-artístico. En este sentido, y concretando más la propuesta de contenidos, consideramos necesario el trabajo con elementos perceptibles como

mera explicación intencional perceptible dentro del estilo de una artista o conjunto de artistas en un espacio y tiempo próximos al niño. Dentro del proceso en espiral, antes mencionado, comenzaremos reconstruyendo la situación de partida mediante la decodificación del mensaje expreso en una imagen, para lo cual es necesario reconocer los códigos con los que los artistas han leído o leen el contexto visualizado. Posteriormente, se tratará de reconocer las intervenciones del autor, comprendiendo la técnica con la que el artista realiza la obra, teniendo presente cuánto debe a su tiempo y cuáles son las innovaciones que él realiza en su obra a lo largo de su vida.

*\* Contenido 2: Explicación fragmentaria con predominio de posibles factores intencionales*

Lo característico de este contenido es el componente finalista básico de la explicación causal. La lógica que funciona se relaciona con los fines que pretenden los protagonistas del hecho (el sistema de producción económica, los comitentes, los destinatarios y el público en general). Por las particularidades que tienen las concepciones de los alumnos y alumnas a este respecto, la explicación causal del hecho histórico-artístico se personaliza en individuos y grupos concretos, junto a elementos explicativos de carácter más o menos estructural que se relacionan con las circunstancias que rodearon los hechos. Se trata de elementos claramente perceptibles y llamativos que guardan una relación directa y evidente con el hecho histórico-artístico. En este sentido, se trabajan contenidos relacionados con factores causales relacionados con los comitentes y destinatarios.

*\* Contenido 3: Explicación integrada a partir de factores intencionales y causales*

Dado que en el anterior nivel la causalidad

ción a explicaciones causales más elaboradas, tratamos de que los alumnos y alumnas valoren la obra de arte, en sus justas dimensiones y la relacionen con los elementos del contexto que les den sentido, siguiendo un esquema lógico en una explicación de conjunto que se aproxime a una explicación teórica de los hechos.

En función de lo expuesto, se consideran modelos explicativos apropiados para los primeros años de la etapa formal. Estos modelos conceden un cierto predominio a los factores intencionales relacionados con el trabajo, con la técnica, los materiales y la iconología. Posteriormente, se podrá pasar a trabajar con factores intencionales sobre las estructuras y a establecer relaciones simples entre un número limitado de variables suficientemente diferenciadas y próximas en el espacio y el tiempo. En los últimos años de la etapa formal se debería trabajar con modelos explicativos que integren factores intencionales y estructurales en una explicación de conjunto, por ejemplo desde un estilo concreto.

### ***c) Nivel de Formulación 3: Hacia una visión "compleja" de los fenómenos histórico-artísticos***

Uno de los requisitos básicos de la construcción de modelos explicativos es la capacidad para admitir que en la explicación de los hechos histórico-artísticos funcionan diferentes lógicas relacionadas con otros marcos interpretativos de tipo cultural y espiritual, de modo que cada explicación enfatiza unos factores sobre otros y los relaciona de manera determinada, por lo que el valor de las distintas explicaciones es un valor relativo. En este sentido, los fenómenos histórico-artísticos no son el resultado de un proceso técnico y genial del artista que los crea; sino que también pertenecen a una realidad objetiva relacionada con el marco teórico desde el que se establecen. Situados en esta perspectiva

tipos de contenidos.

#### ***\* Contenido 1: Sobre el carácter relativo de los fenómenos histórico-artísticos***

La capacidad de relativización va unida a la capacidad de superar actitudes dogmáticas para admitir puntos de vista diferentes a los propios. En un intento de descentrar actitudes dogmáticas y egocéntricas de los alumnos, que impiden la adopción de una perspectiva relativista ante la explicación de los fenómenos histórico-artísticos, se puede trabajar a partir de los logros conseguidos con el trabajo de los contenidos de los anteriores niveles de formulación. Así, en un primer momento se trabajarían diferentes explicaciones de un mismo hecho histórico-artístico, identificando los datos comunes, complementarios y divergentes que cada una de ellas posee. En un segundo momento se trabajarían explicaciones divergentes de los fenómenos histórico-artísticos en relación con la existencia de diferentes teorías, cuyo trabajo requiere un cierto grado de abstracción, ya que se desplaza el punto de mira desde la valoración de la explicación concreta hasta la valoración de las teorías. Es el caso de la diferencia que existe entre el concepto, por ejemplo, de arte en el Renacimiento y el Barroco

#### ***\* Contenido 2: Sobre la diversidad de los fenómenos histórico-artísticos en el tiempo y el espacio***

Los fenómenos histórico-artísticos no son uniformes, de tal manera que la diversidad constituye una noción clave para entender las diferencias que existen entre los estilos artísticos, en función de las relaciones que se establecen con el medio determinado por las formas de vida y por la organización social y cultural.

En efecto, en este nivel, una vez superados los niveles anteriores en los que las di-



ferencias se ceñían al estilo de un artista o a un estilo concreto, se trabajan de forma sintética las diferencias significativas que afectan a los distintos estilos histórico-artísticos, adscribiendo éstas a diferentes categorías. Se perciben, así, las diferencias formales, técnicas y materiales entre escuelas y regiones, determinadas por factores económicos, sociales, políticos e ideológicos, trabajándose la simultaneidad en el sentido más amplio de espacio y tiempo. Por esta vía se desarrollan actitudes de tolerancia y empatía en relación con otras formas de expresión histórico-artística que pueden resultar ajenas y diferentes a las nuestras.

En función de lo anterior sería conveniente describir la diversidad desde el reconocimiento de las diferencias más evidentes que existen a lo largo de la obra de un artista concreto para pasar a iniciarse en la diversidad de estilos entre escuelas y artistas de un mismo país, terminando por el tratamiento de la diversidad en relación con las diferencias estructurales y profundas que existen entre los distintos estilos artísticos, con referencia amplia a contextos históricos simultáneos, determinados por circunstancias económicas, sociales, ideológicas y espirituales, y poniendo énfasis en los conflictos que ha generado la evolución de los fenómenos histórico-artísticos en el tiempo y el espacio. Por ejemplo, la ruptura con el arte figurativo y la aparición del arte abstracto.

*\* Contenido 3: Sobre los fenómenos histórico-artísticos como sistemas dinámicos que cambian en el tiempo*

Los fenómenos histórico-artísticos constituyen sistemas esencialmente dinámicos. El concepto de cambio, por tanto, constituye un instrumento, indispensable para comprender el funcionamiento de estos fenómenos en el tiempo. La construcción del concepto de cambio persigue la comprensión del tiempo histórico y, por consiguiente, la

Lo característico de este contenido es la disociación entre el tiempo ligado a experiencias subjetivas y el tiempo de los hechos histórico-artísticos como fenómenos colectivos. Consecuentemente, el horizonte temporal se amplía a la escala de lo social, y se va construyendo un mapa temporal en el que las fechas cobran sentido en relación con una serie de fenómenos histórico-artísticos que guardan cierta relación entre sí, hasta constituir un estilo. Se percibe el carácter convencional de los sistemas de medición del tiempo, se llega a entender el funcionamiento de la sucesión de estilos, como algo estructuralmente dinámico, y, consecuentemente, se asume que los cambios afectan de forma global a la realidad histórico-artística y no sólo a aspectos concretos de ella. Es el verdadero significado intrínseco de una obra.

Así mismo, se admite el carácter discontinuo del cambio estilístico y se comprenden los diferentes ritmos de éste en el espacio y el tiempo. Por último, la idea de cambio abre paso a la de evolución de cada estilo, en la que caben períodos de estancamiento, progreso y regresión.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, la construcción de la idea de cambio estilístico debe abordarse, preferentemente, en procesos de cambio que se refieran a aspectos parciales de la realidad histórico-artística, combinando aquellos que son más perceptibles (las formas y las imágenes) con los más abstractos (el mundo de las ideas), en secuencias cronológicas cortas y posteriormente en otras más largas. Se debe profundizar también en el conocimiento y uso de la cronología, adscribiendo fenómenos histórico-artísticos a determinados períodos o etapas, e identificando ciertas discontinuidades en torno a momentos de cambio significativos. Por último, deben abordarse procesos de cambio de forma global, planteándose el análisis de la transición de un estilo a otro y de los procesos en los que los rit-

A modo de conclusión solo nos cabe especificar que la propuesta de conocimiento escolar que acabamos de proponer no pretende ser rígida ni lineal ya que de ser así, como señala Martín del Pozo (1994) esto puede producir un efecto indeseado ya que restringir y encorsetar la manera de construir conocimiento por parte de los alumnos, llevaría a un nuevo divorcio entre la cultura académica y las ideas que los alumnos emplean en su vida cotidiana.

#### REFERENCIAS

- ÁVILA, R.M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral inédita. Sevilla
- ÁVILA, R.M. y ESTEPA, J. (1999). Interdisciplinariedad o integración. La construcción del conocimiento histórico-artístico desde referentes metadisciplinares. En *Un currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, pp. 237-247. Sevilla. Díada
- ÁVILA, R.M. (en prensa). Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas. *Iber*.
- GARCÍA, J.E. (1995a). *Epistemología de la complejidad y enseñanza de la ecología. El concepto de ecosistema en la Educación Secundaria*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- prejo en la construcción del conocimiento escolar. En *Investigación en la Escuela*, nº 27, pp.7-20.
- GARCÍA, F.F. y RIVERO, A. (1996). Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. En *Investigación en la Escuela* 27, pp. 83-94.
- GARCÍA, J.E. y MARTÍN Y RIVERO (1996). El currículum, integrado. La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo. *Aula Innovación Educativa*, nº51, pp. 37-58.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Investigando Nuestro Mundo. Proyecto Curricular Ires*. Sevilla. Díada.
- KOROSCIK, J.S; SHORT, G.; STAVROPOULOS, C. & FORTIN,S. (1992). Frameworks for understanding art: The function of comparative art contexts and verbal question. *Studies in Art Education*, 33(3), pp. 154-164.
- MARTÍN DEL POZO, R. (1994). *El estudio del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- PERKINS, D.N. (1988). Arts as Understanding. *The Journal of Aesthetic Education*, 22 (1), pp. 111-132.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Díada.

---

#### SUMMARY

We suggest a progression hypothesis (a sequencing of contents) for the construction of the historical-artistic school knowledge, which is specified on three levels, and which is founded in the characterization of school knowledge developed in IRES project.

#### RÉSUMÉ

Cet article on propose une hypothèse de progression pour la construction d'une connaissance scolaire historique-artistique, avec trois niveaux de formulation, et on fonde à la caractérisation d'un connaissance scolaire développé dans le projet IRES.