

EL ANALISIS DE LA OBRA ESCULTORICA EN LA EDUCACION PRIMARIA

ANA MARIA ALONSO GUTIERREZ
Dpto. de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo

RESUMEN

Se realiza una argumentación didáctica que pretende justificar la propuesta de introducir la obra escultórica como objeto de estudio en la Educación Primaria. Se aportan una serie de reflexiones en torno a la necesidad de la adquisición de una serie de conceptos artísticos básicos antes de abordar el estudio de la Historia del Arte.

Palabras clave: Historia del Arte, didáctica.

ABSTRACT

This paper is a didactic discussion to justify a proposition in order to include the study of the scultoric masterpieces in the Primary Education. A block of thoughts about the necessity of acquisition of a basic artistic conceits group before to init the studies of Art History are given.

Key words: Art History, didactics.

INTRODUCCION

La obra escultórica de bulto redondo que representa la figura humana, a través de cuyas formas orgánicas se expresa una idea, recibe el nombre de estatua. Si ésta, además, es la efigie de Jesucristo, la Virgen o un Santo, se la denomina imagen. Es a este

tipo de obra a la que voy a referirme en esta propuesta de que la obra escultórica sea objeto de estudio en la Educación Primaria, por una serie de razones que expongo a continuación:

- Su abundancia. Incluso en el medio rural encontramos iglesias depositarias de tallas de madera que son el legado de un pasado más o menos próximo. Unas salieron de las manos de escultores de reconocido prestigio y otras de las de imagineros locales, pero todas ellas merecedoras de extraordinaria consideración en cuanto que son medios de interpretación de un determinado momento histórico. El escultor de renombre siempre estuvo ligado al poder (político o religioso) y sus obras, entre otras cosas, nos hablan de la forma de pensar, de vivir, y de las costumbres de las clases dominantes; las obras de los imagineros locales, “el arte popular”, también nos hablan de los mismos aspectos anteriores, pero referentes a las clases sociales menos favorecidas, y no por ello menos importantes en la configuración de una época. Gracias a su número, trabajo y colaboración, las clases dominantes conseguían los recursos necesarios para la financiación de las obras artísticas. Tanto las obras denominadas artísticas, según la óptica tradicional, como las de carácter popular, son factores explicativos de la época.
- Tienen un carácter figurativo y, por tanto, fácilmente comprendidas por el niño.
- Es un material idóneo para utilizarlo en la iniciación a la observación e interpretación de los elementos plásticos fundamentales (algo tan necesario para que el alumno “sepa ver el arte” y desarrollar su sensibilidad artística, que son condiciones necesarias para introducirlo con éxito en la Historia del Arte), partiendo del entorno escolar, de lo concreto, palpable y familiar.
- Nos ofrece la posibilidad de prestigiar el entorno social, al localizarse en él obras dignas de estudio y de consideración que induzcan al alumno a valorar su medio y a respetar el patrimonio cultural que posee.

ANALISIS FORMAL Y PRE-ICONOGRAFICO: LA DESCRIPCION

Esa escultura que está ubicada en “el mundo del alumno”, en su propio entorno, a la que por simple tradición respeta y con la que incluso le une una cierta relación afectiva, no la conoce. Ello es así porque no siente necesidad de conocerla, ya que esa afectividad que le une a ella le deja satisfecho. Por tanto, es necesario romper esa adhesión del niño al objeto, ayudarle a lo que Hannoun (1977) llama “tomar distancia”, con el fin de introducirlo, a través de la observación, en la percepción objetiva del mismo, que es el paso previo para llegar a comprenderlo. La comprensión de la

obra de arte es el objetivo final que podemos plantearnos a través de su contemplación. Ello no es una tarea fácil. El niño, e incluso el adulto no avezado en la lectura de imágenes, ante una obra escultórica, se encuentra con un conjunto de elementos que se distinguen mal unos de otros, que se entremezclan, que no ve definidos con claridad. Tiene una visión global, confusa, en definitiva, un visión sincrética de la obra.

Y es que la comprensión de la obra escultórica, en cuanto que significa adquisición de un conocimiento científico, no se escapa del proceso general de adquisición del conocimiento, que sigue tres estadios o momentos: sincretismo, análisis y síntesis (Hannoun, 1977). Esta visión sincrética de la obra escultórica es semejante, pongamos por ejemplo, a una "bolsa de revoltijo", ante la que, con una visión no analítica, sólo percibimos un montón de golosinas sin distinguir los tipos diferentes que se incluyen en el conjunto.

Será necesario un análisis, una percepción de cada uno de los elementos (segundo estadio o análisis), para pasar luego nuevamente a una percepción totalizadora, global, de la bolsa; pero, en este caso, esa percepción global ya no es confusa, sino clara, porque está fundamentada en el conocimiento de cada uno de los elementos que la integran. De esta manera, somos capaces de realizar el proceso de síntesis y definir el conjunto en función de lo que es esencial, de las cualidades comunes a todos sus elementos, en este caso "ser golosina". Hemos conseguido observar correctamente el objeto: "saber observar correctamente un objeto significa percibirlo en todos sus aspectos, afirmar sólo lo que se percibe, y también, como tercer punto, no retener sino lo esencial, mas allá de lo accidental o lo pasajero" (Hannoun, 1977).

Partiendo de un visión sincrética, hemos avanzado en el proceso de adquisición del conocimiento objetivo, pasando al análisis y posteriormente a la síntesis con suma facilidad. Llegados a este lugar es conveniente que nos preguntemos ¿por qué hemos sido capaces, en este caso, de analizar y sintetizar con tanta facilidad?. La respuesta es evidente: los elementos que componen la "bolsa de revoltijo" son conocidos por nosotros, nos son muy familiares, y el conjunto se define por una única cualidad, "ser golosina". ¿Ocurrirá lo mismo con la obra de arte?. Lamento la necesidad de dar una respuesta negativa. En primer lugar, porque el niño desconoce los elementos que definen el objeto artístico, y en segundo lugar, porque el conjunto al que pertenece dicho objeto (estilo) no se define por una sola cualidad sino por múltiples cualidades.

La lectura formal de una imagen no es una tarea sencilla. Consiste en descifrar un cúmulo de elementos significantes a través de la percepción. Con cada uno de esos elementos el niño no está en modo alguno familiarizado, le son ajenos, totalmente desconocidos. Y es el grado de familiarización con esos elementos quien va a determinar, en gran medida, la capacidad del niño para percibirlos. La falta de familiarización con los distintos elementos, o caracteres formales, que configuran la escultura, va a influir negativamente en la capacidad para leer la imagen por dos razones:

- El niño desconoce cuáles son los aspectos que debe percibir y los procedimientos que debe utilizar para llegar al análisis de la obra.
- En estrecha relación con lo anterior, las primeras veces que el niño trate de analizar una escultura va a tener dificultades para individualizar, para separar y percibir los distintos elementos fundamentales que la componen.

Si no lo habituamos, con nuestra ayuda, a deslindar esos distintos aspectos objeto de percepción, es posible que no sea capaz de hacerlo. Será a través del trabajo continuado de análisis de los elementos integrantes de la obra de arte, como se puede conseguir esa familiarización que el niño precisa. De ahí la necesidad de ofrecer a los escolares la posibilidad de entrar en contacto con esos elementos formales e iconográficos integrantes de la obra artística para que pueda llegar a percibirlos.

Sería, por una parte, dar el primer paso en la metodología formalista, la cual tiene su punto de arranque en la teoría de la *Sichtbarkeit* o de la visibilidad formal de Fiedler (la forma representativa es el principal valor de la obra) y que culmina en la obra de Wölfflin (1915) "*Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*" y, por otra, entrar en el primer nivel de la metodología de Panofsky.

El maestro sabe, de cada obra en concreto, cuáles son esos elementos de interés en los que el niño debe centrar su atención. Mediante sensatas preguntas dirigirá hacia ellos la observación de sus alumnos y les ayudará a salvar la dificultad para percibirlos individualmente. De esta manera, los escolares analizarán, entrando en el segundo estadio del proceso de adquisición científica del conocimiento. Pero sabemos que el conocimiento objetivo, científico, se adquiere cuando hemos recorrido los tres estadios, es decir, cuando hemos realizado la síntesis posterior al análisis. Esta síntesis, por lo que a la escultura se refiere, consistiría en establecer las premisas que van a servir para dar una definición del conjunto al cual pertenece la obra que estudiamos. Esto es lo que en la Historia del Arte llamamos estilo. Nos encontramos, pues, en el plano de lo concebido, al que avanzamos desde el plano de lo percibido (los elementos formales que definen una escultura pueden percibirse, no así los elementos que definen cada una de las obras pertenecientes a un estilo; éstos solo pueden concebirse). Además, también hemos dado un paso desde el plano de la experiencia al plano de la reflexión. Para hacer el análisis de los elementos de una obra concreta necesitamos percibir a través de la experiencia; para llegar al concepto de estilo precisamos concebir a través de la reflexión.

En el ejemplo que se ponía al principio y en virtud de las razones aludidas, se llegaba a la síntesis sin dificultad. También se señaló que con la obra de arte no ocurría lo mismo: el estadio de síntesis (concepto de estilo) es mucho más difícil de alcanzar; exige la necesidad de razonar basándose en meras hipótesis y precisa estar en posesión de la capacidad de concebir y de la de reflexionar para poder captar que una determinada escultura tiene unas cualidades, comunes a las de las incluidas en un determinado conjunto, que son las que definen su estilo.

Conseguir este grado de conocimiento e introducirse en los estilos artísticos ¿está al alcance de los alumnos de tercer ciclo de la Educación Primaria?

Es cierto que existe una gran variabilidad de unos alumnos a otros. De todos modos, quisiera hacer una serie de reflexiones como respuesta al interrogante:

1. El concepto de estilo, para ser comprendido, implica la comprensión previa de múltiples conceptos subyacentes. Su dificultad de comprensión es equiparable a los conceptos geográficos que Graves (1980) clasifica como "conceptos descriptivos muy complejos" y que ejemplifica con "relieve" y "cuenca hidrográfica" entre otros. Estos conceptos, según Gil y Piñero (1989), son "especialmente difíciles" de

- comprender para los alumnos de quinto y sexto de E.G.B, que se corresponden con los de tercer ciclo de la Educación Primaria.
2. Para llegar al concepto de estilo es preciso realizar una síntesis recapitulativa de lo que pudiéramos llamar elementos esenciales de la obra, denominación que adjudico a aquellos en función de los cuales se define el estilo. Ello significa que el alumno debe ser capaz de diferenciar, entre todos los elementos que el objeto artístico le ofrece, lo que es esencial de lo que es accidental, lo que se repite en todas las obras pertenecientes a un estilo determinado de lo que sólo es una característica de la obra que contemplan; para lo que necesariamente tiene que concebir. El nivel de lo concebido es propio de la etapa del desarrollo cognoscitivo que Piaget denomina "periodo de las operaciones formales" (a partir de los doce años).
 3. Ese tipo de síntesis recapitulativa a la que me refiero en el apartado anterior, por la dificultad que engendra para el alumno, creo que es tarea a realizar en la Educación Secundaria. "No se trata de negar toda intervención de la síntesis en la escuela elemental. Una descripción o un relato, son síntesis hechas por el alumno sobre la base de hechos observados en el espacio o el tiempo. No obstante lo esencial de la escuela elemental se halla a nivel de las técnicas de análisis, del descubrimiento de los elementos de la totalidad sincrética inicial" (Hannou, 1977).

REBASAR EL EMPIRISMO PEDAGOGICO: LA COMPRESION

Una vez observada la imagen y analizados sus elementos plásticos fundamentales, los que la definen como pertenecientes a un conjunto que etiquetamos como "estilo X", lo cual significa haber realizado un análisis formal de la obra, no debemos considerar que nuestra labor ha finalizado, sino que es preciso dar un paso adelante con el propósito de descubrir todo aquello que subyace a los elementos formales, su significado, puesto que la observación no debe ser un fin, sino un medio para introducirnos en la interpretación de la imagen, un punto de partida y de apoyo para la reflexión de cuáles han sido los condicionamientos que originaron aquella obra. Si mediante el análisis formal y preiconográfico nos hemos introducido en el significante de la obra, procede ahora inquirir acerca de su significado. Se trata, pues, de indagar en la obra de arte con el fin de comprenderla. Este objetivo se deriva de la propia naturaleza del objeto artístico, que se mide por un nivel de valores determinado por el momento histórico y por la impronta artística del objeto, que viene dada, además de por su originalidad (término que debemos entenderlo como opuesto a copia) y por unas connotaciones de belleza y técnica, por ser comunicativo, que es lo mismo que decir, creado con la intención de que sea contemplado porque fue concebido como vehículo de comunicación. Por tanto, cuando nos acercamos a la obra de arte con la intención de analizarla, como medio para llegar a comprenderla, debemos plantearnos una labor encaminada en dos direcciones:

- I. Tratar de iniciar a los alumnos en la comprensión del hecho de que la biografía y psicología del artista subyacen a los elementos formales y expresivos de la obra.

Los defensores del método biográfico, iniciado por Vasari (1511-1574) parten de la idea de que el conocimiento del artista creador es el punto esencial para la comprensión de la obra artística. Por tanto es a través de la biografía del artista como se puede explicar su producción. Los progresos realizados en el campo de la psicología han dado pie para que algunos tratadistas del arte, entre los que merece citarse a R. Huighe (1965), consideren que el objeto artístico, como fenómeno generado por la personalidad creadora del artista, por su creatividad, debe explicarse partiendo del conocimiento de su psicología, que revela sus anhelos, sus frustraciones, etc..

En base a estas metodologías, los alumnos elaborarán la biografía del artista e indagarán sobre su psicología (carácter, anhelos, frustraciones) a través de todos los medios a su alcance. La utilización de las fuentes orales será inexcusable en el caso de que el artista viva o de que existan testigos que lo hayan conocido, porque además de ser la fuente de información preferida por los alumnos, para el conocimiento del pasado próximo son fuentes de conocimiento de primera mano. ¿Qué mejor que la entrevista para indagar un poco en la psicología del entrevistado?. De la prudencia y sensatez del maestro a la hora de dirigir la elaboración del cuestionario previo a la entrevista, va a depender que el alumno obtenga los datos significativos para la comprensión de la obra y que sea capaz de percibir la relatividad de dichas fuentes (al igual que son relativas las fuentes escritas e incluso la Historia), entrevistando a personas que el maestro conozca que tienen opiniones encontradas y que alguna de ellas desconozca alguno de los aspectos contemplados, ya que, en principio, los niños conceden a los testimonios de los adultos un valor incontestable.

Obtenidos los datos considerados de interés, los escolares, con la imprescindible ayuda del maestro, tratarán de apreciar cómo esa psicología y biografía del artista se reflejan en la obra. Por ejemplo: el haber trabajado para la clase dominante le abre nuevas puertas; la confianza del artista en sí mismo puede reflejarse en golpes de gubia decididos, no vacilantes, y bien definidos; su carácter afable y dialogante, en la expresión comunicativa de la imagen con el espectador; etc..

- II. Procurar que los alumnos se inicien en la comprensión de que los distintos aspectos que configuran la época en la que la obra nace también dejan su huella en la misma.

A este propósito van encaminadas las distintas propuestas de metodologías a las que, sin pretender ser exhaustivos en la relación, se aludirá de forma somera a continuación.

A pesar de que los defensores del método biográfico parten de la teoría de que la personalidad del artista es lo único que sirve para explicar la obra de arte, y los del método psicológico de que son sus anhe-

los y frustraciones lo que da sentido a la obra artística, la obra de arte no es un ente aislado, sino que, como señala H. Taine (1881), creador de la teoría del "medio", es un elemento integrante de un conjunto que la explica y que viene definido por la producción del artista, el movimiento artístico a que pertenece y el entorno o medio ambiente, del que forma parte el clima, la geografía y las costumbres. Datos que en mi opinión han de ser investigados por los alumnos para tratar posteriormente de verlos reflejados en la obra. Así, por ejemplo, un determinado clima genera un tipo de bosque cuyas maderas van a utilizarse como materia prima de la imagen (dato que podemos obtener consultando el Libro de Fábrica de la iglesia, donde se registra la obra, que suele aclarar el tipo de materia utilizada en su elaboración); o una costumbre tradicional de confiar en la protección de un santo implica la presencia de su imagen en la iglesia. En esta cuestión debemos cuidarnos de no fomentar el finalismo de los alumnos; el santo está allí *por* una devoción popular que es la causa de su presencia, y no *para* que los fieles le imploren, que es una consecuencia. Que los niños sepan diferenciar y que no confundan la causa con la consecuencia es una tarea importante.

L. S. Vigotski (1972), en "Psicología del arte" (1972), de acuerdo con Plejanov que fue el primero en aplicar la concepción materialista de la Historia a la interpretación de las obras de Arte, señala que existen causas de tipo sociológico en la génesis de esos anhelos y frustraciones que se reflejan en una estética determinada. El método psicológico se da la mano con la sociología y con la iconología.

Para Hauser (1975), defensor del método sociológico, existe una finalidad práctica en la realización de la obra artística, que se traduce en la necesidad de hacer ese tipo de obras. Por tanto, la obra de arte es un producto social y, en consecuencia, tendrá un significado sociológico que no será el único que posea, y que es independiente del valor artístico de la obra. La sociología del arte defiende la necesidad de conocer a los promotores y clientes de la producción artística, puesto que, si la obra de arte surge para satisfacer las necesidades de un público, será éste quien determine la obra, la cual será una traducción de su ideología y de su posición frente a la vida. De aquí se desprende la necesidad de que los alumnos investiguen sobre la mentalidad de quien encarga la obra y del público a quien va dirigida, para tratar posteriormente de verlas reflejadas en ella.

Panofsky, el más conocido representante del método iconológico, parte de la idea de que la forma no puede separarse del contenido, y propone una metodología que se concreta a través de tres niveles. El primer nivel es el de los contenidos temáticos, naturales o primarios. Consiste en una percepción pre-iconográfica o de identificación del tema figural, el que viene definido por su figura (ej.: vemos la figura de una mujer con los pies descalzos, vestida con una túnica bajo un manto, que lleva una corona en la cabeza...). El segundo nivel es el de

los contenidos secundarios o convencionales; viene definido por una percepción iconográfica, consistente en percibir el tipo figurativo que representa (ej.: partiendo de la descripción hecha en el primer nivel concluimos que es la imagen de la Inmaculada). El tercero, o nivel de los contenidos profundos, consiste en valorar la obra de arte como un hecho histórico; este significado profundo se capta comprendiendo los valores de una sociedad, siendo capaces de ponerse en el lugar de quien realizó la obra viviendo en una determinada sociedad y en una época concreta, en definitiva, de llegar a la empatía. En este sentido, será necesario entrar en contacto con los textos políticos, religiosos, poéticos, sociales y económicos del momento en que la obra fue creada. Este nivel no es alcanzable en la Educación Primaria.

Cada metodología, tanto las que nos permiten describir la obra, como las utilizadas como apoyatura epistemológica de los planteamientos contemplados en los apartados I y II de este artículo, en función de la teoría que la sustenta, propone un determinado análisis de la obra artística. No se pretende, con esta propuesta de introducir la obra escultórica como objeto de estudio en el tercer ciclo de la Educación Primaria, convertir a los alumnos del citado ciclo en expertos en la interpretación correcta del significante y significado de la obra, ni en la aplicación de los distintos métodos que, por otra parte, al haber surgido para ser modelos de historiación del arte, llevan implícito un tratamiento diacrónico. Lo que se pretende es que los alumnos tomen conciencia de que distintos tratadistas de la Historia del Arte mantienen puntos de vista diferentes acerca de cuáles son los métodos de análisis que interesan aplicar a la obra artística; que todos contribuyen a esclarecer su significado, por lo que pueden ser útiles; además de iniciarlos en la adquisición, desde un punto de vista sincrónico, de procedimientos y conceptos fundamentales o básicos, entendiéndose con esta expresión no lo que Wölfflin (1915) denomina conceptos fundamentales (= categorías formales), sino aquellos que les permita comenzar la lectura de la obra de arte (por supuesto incluidos los formales), servir de apoyo para la adquisición de conceptos y procedimientos más complejos y poder abordar con éxito la Historia del Arte contemplada en la Educación Secundaria. Y, además, que tome conciencia de que el arte existe, que es un bien cultural que debemos conocer, respetar y valorar en su justa medida y que es un vehículo de expresión tanto individual como social. De esta manera conseguiremos que el niño pase de la situación de colocarse ante la obra de arte y no saber qué decir, porque desconoce qué es lo que tiene que observar, a la de empezar a buscar, con la finalidad de leer los elementos formales, simbólicos y preiconográficos de la obra, su contenido explícito, su significante, y, con la indispensable ayuda del maestro, entrar en los procedimientos que conducen a contenidos más profundos, su significado.

EXTENDER EL CONCEPTO

El recurso a esa imagen ubicada en nuestro entorno debe ser el punto de partida para nuestro propósito, pero no una finalidad en sí misma. "En la escuela elemental, el

entorno no es más que un medio pedagógico al servicio de la formación intelectual del niño” (Luc, 1979). Es necesario que el niño amplíe su campo de conocimiento:

1. Desde el punto de vista cualitativo. Que vaya comprendiendo que esos elementos básicos necesarios para la lectura de la obra pueden expresarse de distintas formas. Por ejemplo, se utilizan finos plegados para simular telas de suave textura y plegados gruesos, incluso resueltos en duras aristas, para las telas de más consistencia; la expresión de los rostros varía de unos a otros: idealizada, naturalista, expresionista, etc. Estas variantes responden a planteamientos o épocas distintas. Así, por ejemplo, y siguiendo con los paños, es interesante distinguir la elegancia de los ropajes de una Inmaculada, que le corresponden por su dignidad celestial, de los que porta un santo penitente que aluden a su austeridad de vida; o la diferencia entre finos y abundantes plegados del clasicismo y los pliegues amplios con marcadas aristas de apariencia geométrica de las tallas hispano-flamencas del siglo XV, que empezaron a utilizarse en España en torno a 1615 por Gregorio Fernández y que entraron en nuestra región de la mano de Fernández de la Vega en la primera mitad del siglo XVII (Ramallo, 1983).
2. Desde el punto de vista cuantitativo. Que el escolar vaya tomando conciencia de que los elementos básicos que se plasman en la obra que fue su objeto de estudio no son los únicos posibles, sino que existen otros que se reflejan en otras obras ubicadas en entornos ajenos a su medio, cuya lectura también es necesario abordar. El entorno del alumno se utilizará como punto de partida, pero no debe estancarse en él. Es necesario sobrepasar ese medio; en primer lugar para que el alumno se encuentre con otras imágenes semejantes o muy distintas a la ya analizada por él, entre las que puede establecer comparaciones e incluso llegar a hacer alguna generalización, lo cual significa el principio del camino en el proceso de inducción; y en segundo lugar, para evitar que el alumno restrinja su incipiente conciencia artística a los límites de su localidad. Ambos puntos de vista están íntimamente relacionados y habrán de tratarse de forma simultánea.

LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LA E.G.B.

Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica, aprobadas por Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, siguen aún vigentes para el Ciclo Superior, puesto que los Programas Renovados de enero de 1981 no llegaron a aplicarse en la entonces denominada Segunda Etapa de la E.G.B., a la que solo afectó el cambio de denominación por la de Ciclo Superior. En dichas Orientaciones la Historia del Arte (desde el Arte Paleolítico hasta las manifestaciones artísticas de la España actual) se contemplan en los contenidos de octavo curso del área Social y Cultural, sin que en

los precedentes se plasme la intención de que se trabaje ningún tipo de apoyatura que permita el desarrollo y la comprensión de temas del calibre de los que proponen. Solamente en el área de Expresión Plástica se advierte alguna preocupación (muy elogiosa) en este sentido, traducida, por una parte, al aspecto manipulativo, en los ciclos Inicial y Medio, con objeto de poner al niño en contacto directo con la materia (propone modelado en barro o plastilina, talla en jabón o patata, bloquigrafía, etc.), y, por otra, a aspectos de expresión libre más que de observación, y dando mayor énfasis a la pintura que al resto de las artes.

Si partimos de la realidad cotidiana, es observable que el profesor de E.G.B., para el desarrollo de su labor docente, se apoya en los libros de texto de distintas editoriales, aprobados por el M.E.C. mediante Ordenes Ministeriales. Esas editoriales distribuyen los contenidos de Historia del Arte a lo largo de los tres cursos del Ciclo Superior, con lo cual los escasos conceptos artísticos básicos, que el área de Expresión Plástica contempla, se desarrollan de forma paralela y no previa, como sería de desear, al estudio de los estilos artísticos.

La labor que se le presenta al profesor de Ciencias Sociales en función de la densidad de los programas oficiales es ardua; existe una desproporción absoluta entre la cantidad de contenidos y el tiempo adscrito a la materia en los horarios escolares para que esos contenidos puedan ser tratados de forma adecuada y asimilados por los alumnos. Los profesores tienen razones para sentirse desbordados y adoptan medidas cuyos resultados no son los deseables: en unos casos los temas de arte se soslayan con la excusa de que tendrán ocasión de trabajarlos más adelante y de aprovechar el tiempo disponible para ocuparse de otras cuestiones de "mayor interés" (históricas o geográficas); en otros, se opta por que los alumnos memoricen esos temas. Ambas situaciones pueden verse propiciadas por el hecho de que en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. la disciplina de Historia del Arte solamente se imparte en la especialidad de Ciencias Humanas. Si a ello añadimos que en el Bachillerato dicha disciplina es optativa, podemos encontrarnos con casos que expliquen que el profesor adopte cualquiera de las dos posturas anteriores, dado el sistema de adscripción de profesores a los distintos cursos de la E.G.B., en cuyo tema no voy a entrar.

En el mejor de los casos, cuando el profesor comprende la necesidad de dar a los temas de Historia del Arte el tratamiento adecuado, se encuentra con la siguiente situación: consciente de la necesidad de que el objetivo de impartir contenidos debe ir en estrecha relación con el de potenciar el desarrollo cognitivo del alumno, intenta que éste asimile los contenidos nuevos que le ofrece. Para que esta asimilación se produzca es necesario, según opiniones cada vez más extendidas, por una parte, que entre lo que ya conoce y el conocimiento nuevo que le pretendemos enseñar no exista mucha diferencia y, por otra, puesto que el aprendizaje es un proceso de elaboración interna del sujeto, crear en él una actividad cognitiva consistente en establecer relaciones entre los conocimientos nuevos y los que ya posee (Carretero, Pozo y Asensio, 1983). Lo primero que este planeamiento sugiere es la siguiente pregunta: ¿cuáles son los conocimientos de arte que un alumno que comienza el ciclo superior de la E.G.B. posee para que puedan servir de punto de partida para establecer esas relaciones con los conocimientos que propone el programa oficial?

Con poco riesgo a equivocarme tengo que decir que prácticamente ninguno. Después de un considerable esfuerzo, el maestro no siente una satisfacción proporcional.

Pudo conseguir que sus alumnos realizaran algún aprendizaje significativo, pero no todos los que abarca el programa oficial. El escolar está ajeno a una serie de conceptos artísticos básicos que es necesario haber interiorizado para abordar con éxito los contenidos que se le exigen, pongamos por ejemplo la escultura griega en sexto curso. Viene al caso comentar la pregunta de una niña de once años que cursa sexto de E.G.B., la cual, después de leer en su libro de Ciencias Sociales "Sabemos que las primeras obras que realizaron los escultores griegos, allá por el siglo VI a. C., eran aún rígidas y desproporcionadas", pregunta: "¿por qué dice el libro que eran aún rígidas?, ahora también lo son". Esta niña demuestra que conoce el concepto de rigidez de la materia, si conociese el concepto de lo que en arte se conoce por rigidez de la figura, hubiese entendido la expresión que su libro recoge y que de esa manera no ha entendido. Su falta de comprensión no es debida a que la dificultad del concepto rebasa su capacidad mental, sino a que es algo desconocido para ella. Confusiones de este tipo llevan a concepciones erróneas que van a dificultar su enseñanza posterior. Es, por tanto, necesario familiarizar a los alumnos con conceptos artísticos básicos del tipo del que acabamos de referir y muchos otros, pongamos por caso, naturalismo, expresionismo, idealización, movimiento de paños, expresividad del rostro, contraposto, estatismo, hieratismo, posición de movimiento inestable, movimiento contenido, etc. que deben trabajarse en el tercer ciclo de la Educación Primaria, no de forma verbal o teórica, sino poniendo al niño en contacto con la propia obra escultórica y, sólo si ello no fuera posible, mediante la utilización de medios audiovisuales, láminas, fotografías, etc.. En ambos casos procede el uso de la simulación y de la manipulación, confiando un carácter lúdico a ese aprendizaje. De esta manera, el alumno aprenderá divirtiéndose, con lo que conseguimos un triple objetivo:

1. Que se familiarice con ese tipo de conceptos, que sea capaz de percibirlos y que llegué a automatizarlos.
2. Crear en él una disposición favorable hacia la obra artística, que va a determinar, por una parte, su aprecio y respeto, y por otra, una actitud positiva hacia las enseñanzas de Historia del Arte posteriores, con todo lo que de beneficioso ello encierra para el aprendizaje.
3. Que se habitúe a utilizar el vocablo o expresiones que verbalizan el concepto, es decir, que vayan adquiriendo un vocabulario propio de la materia.

Otros conceptos son aún más sencillos porque se refieren a realidades concretas: manto, túnica, peana, bulto redondo, relieve, etc., y pueden adquirirse durante el segundo ciclo, al tiempo que habituamos a los alumnos a la contemplación de la obra artística. Una vez familiarizados con los conceptos artísticos básicos es cuando se puede abordar con éxito la enseñanza de la Historia del Arte y cumplir los contenidos y objetivos oficiales.

El M.E.C comprendió las carencias y dificultades creadas por los programas actuales en la práctica docente y hace pública una propuesta de reforma que recoge sus intenciones educativas. En dicha propuesta (D.C.B.), la Historia del Arte es contemplada en la Educación Secundaria, mientras que en la Primaria (área de Educación Artística) se proponen unos contenidos que, aunque expresados de forma genérica,

ampanan la posibilidad de que en los sucesivos niveles de concreción del Diseño del Currículo (Proyecto Curricular de Centro y Programaciones de Aula) se contemplen los distintos elementos artísticos básicos que pondrán al alumno en situación de poder seguir con provecho las enseñanzas de Historia del Arte que se le van a impartir en la etapa posterior. Todo dependerá, pues, del buen criterio de los equipos docentes, de los profesores en particular y del resultado del debate a que está sometido el D.C.B.

REFERENCIAS

- CARRETERO, M.; POZO, I.; ASENSIO, M. (1983): *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*, Infancia y aprendizaje, 23, pp. 55-74.
- GIL, P.; PIÑEIRO, R. (1989): "El pensamiento geográfico en la edad escolar: la simulación como recurso didáctico", en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Visor, pp. 263-284, Madrid.
- GRAVES, N.J. (1980): *Geography in Education*, Heinemann Educational, Londres (Trad. *La enseñanza de la Geografía*, Visor Libros, Madrid 1985).
- HAUSER, A. (1975): *Sociología del Arte*, Ed. Guadarrama, Madrid.
- HANNOUN, H. (1977): *El niño conquista el medio*, Ed. Kapellusz, Buenos Aires.
- HUGHE, R. (1965): *Les puissances de l'image. Bilan d'une psychologie de l'art*, París (Trad. Los poderes de la imagen, Barcelona 1968).
- LUC, J.N. (1979): *L'histoire per l'étude de milieu*, Les Editions ESF, París (*La enseñanza de la historia a través del medio*, Ed. Cincel-Kapellusz, Madrid 1981).
- PANOFSKY, E. (1939): *Estudios sobre iconología*, New York. (Alianza Editorial, Madrid 1984).
- PANOFSKY, E. (1955): *El significado de las artes visuales*, New York (Alianza Editorial, Madrid 1979).
- PANOFSKY, E. (1960): *Renacimiento y Renacimientos en el arte Occidental*, Copenhague (Alianza Editorial, Madrid, 1975).
- PLEJANOV, Y. (1975): *Cartas sin dirección. El arte y la vida social*, Akal Ed., Madrid.
- RAMALLO, G. (1983): *Luis Fernández de la Vega*, Ecclesiastica Asturiensa, Serie D: Supplementa Artis, 1, pp. 11-86.

TAINÉ, H. (1881): *Philosophie de l'art*, París. (Trad. Filosofía del arte, Ed. Iberia, Barcelona 1960).

VIGOTSKI, L. S. (1972): *Psicología del Arte*, Ed. Barral, Barcelona.

WÖLFFLIN, H. (1915): *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*, Munich. (Trad. *Conceptos fundamentales en la Historia del Arte*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid 1985).

