

Los materiales para la enseñanza desde un curriculum para la comprensión

José Moreno Fernández

Resumen:

A pesar de que el Diseño Curricular plantea un enfoque constructivista para el aprendizaje y estimula la autonomía de la planificación docente, la dependencia del profesorado de los libros de texto se ha hecho más necesaria que nunca, debido a la dificultad terminológica y conceptual de la articulación y secuenciación de los contenidos. Como evidencia de esta contradicción en este artículo se analiza el contenido de un libro de texto para la enseñanza de la historia del arte y se evidencia su papel mediador de determinadas concepciones del arte y de la historia, de la enseñanza y el aprendizaje. Propuestas que se contraponen con las que sostiene una Educación Artística para la comprensión.

Palabras clave: Diseño Curricular. Libros de texto. Aprendizaje para la comprensión.

Teaching Materials from the Point of View of a Curriculum for Understanding

Summary:

The New Spanish National Curriculum has been designed following a constructivist approach for learning and to facilitate an autonomous decision process for the teaching planning. However, this intentions are not reflecting in the school situation and teachers are more dependent than in the previous situation from text books. In this paper the content of an Art History book is analysed in order to explore its conceptions about Art, History, teaching and learning. These views are connected and compared with the approach called as Art Education for understanding.

Keys words: National Curriculum. Text books. Learning for understanding.

Introducción

El término currículum es utilizado en este país, de forma habitual, a partir de la Ley General de Educación a principio de los años setenta. Pero el transcurrir de dicha Ley hizo que currículum fuera sinónimo de «plan de estudios», ya que no se profundizó en la selección, articulación, formas de transmisión y evaluación de la enseñanza.

El contenido teórico sobre el que se apoya la última reforma educativa en nuestro país (Coll, 1986) se presenta como una síntesis de diversas teorías de la instrucción planteadas en Estados Unidos en los años setenta y cubiertas de lo que se ha denominada visión constructivista del aprendizaje.

Pero estas propuestas no se reflejan en su ajuste a la práctica diaria. Si es cierto que entre una fundamentación teórica y una «puesta en escena» de carácter oficial, siempre hay una distancia, no es menos cierto que desde un primer nivel de concreción del currículum a un tercer nivel de concreción en el aula, también existe una gran distancia.

Sin entrar en lo que significa la aplicación del currículum en los centros, desde el punto de vista de más o menos aproximación al paradigma constructivista del planteamiento teórico (esto me apartaría excesivamente del tema que quiero tratar en este artículo), quiero resaltar un hecho que, por sí solo, es una paradoja respecto de dicho planteamiento: el uso de los libros de texto.

Todos sabemos que el peso de las editoriales es fundamental para el desarrollo de la planificación pedagógica en los centros. El libro de texto es la base de conocimientos sobre la que se apoyan en estos momentos, la mayoría de alumnos de los centros escolares. Mantengo que es una paradoja tanto en cuanto, por definición, un libro de texto contradice los postulados de un planteamiento constructivista. Para corroborar esta afirmación nos acercaremos a un ejemplo concreto dentro del ámbito de la Educación Artística que es el que más conozco.

Analizaremos uno de los diversos libros de Historia del Arte de Bachillerato que se usan en la actualidad. La elección de este libro no obedece a nada en especial, ha sido escogido al azar entre una amplia oferta. Estudiaremos uno de los temas-lección que este libro presenta e intentaremos dilucidar que conocimientos aporta, que visión del arte presenta y en qué enfoque de enseñanza está inscrito. Solo después de este análisis previo podremos hacer un análisis crítico desde una visión de la educación para la comprensión. Intentaremos hacer uso de las aportaciones que Efland (1993, 1995) y Koroscik (1992) hacen en el terreno del aprendizaje mediante los conceptos de conocimiento base y estrategias de aprendizaje.

Presentación del libro

Se trata del libro de Historia del Arte de la Editorial Vicens Vives. Es una edición de 1992. Este libro está propuesto para el nivel de Bachillerato y sus autores son Antonio Fernández (Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid), Emilio Barnechea (Catedrático de Dibujo del Instituto Isabel la Católica de Madrid) y J. R. Haro Sabaté (Catedrático de Instituto de Bachillerato).

Estos autores, según ellos mismos apuntan en la presentación del libro, ya habían redactado una «síntesis» de la Historia del Arte antes de la Reforma Educativa. Esta nueva versión es una adaptación de aquel libro de texto (que intentaba recuperar el estudio de la historia del arte en el Bachillerato después de estar olvidada durante muchos años) a la nueva situación educativa. Lo que supone ofrecer una visión del arte como componente cotidiano de los intereses de la sociedad y como factor determinante de una cultura.

Los objetivos que se proponen, atendiendo a una nueva tipología de aprendiz, son: (a) refinar el espíritu para «empujar» al individuo hacia el disfrute de lo bello, hacia el reconocimiento del arte y hacia la valoración del patrimonio histórico de la humanidad.

(b) Para conseguir estos objetivos no es suficiente (ni es adecuado) aprender multitud de nombres de artistas con los datos de sus obras, sino que antes se ha de aprender criterios y estrategias de análisis que permitan valorar el hecho artístico.

De esta forma, los autores proponen una enseñanza eminentemente práctica mediante el uso de diapositivas y video. A la hora de aprender arte, este método ha de ser permanente y, hasta debería ocupar más espacio que la palabra. Su propuesta didáctica se basa en el binomio de la sensación razonada. La palabra para razonar, la imagen para sentir.

Haciendo un resumen podemos decir que, en este libro, se pueden distinguir tres aspectos:

(1) Informativo: El contenido de las lecciones, donde se intenta situar la obra de arte en su contexto social, técnico y estético.

(2) Gráfico: Ilustraciones de alta calidad.

(3) Documentos de trabajo: Estudio detallado de una obra «fundamental». No se trata de monografías sino de formas de análisis que ofrecen al alumno procedimientos de contemplación de la obra artística.

Análisis del tema-lección

Del libro vamos a analizar con un cierto detenimiento el tema *La evolución de las artes figurativas del S XX* que es el número 27 del libro y está estructurado en trece apartados.

El primero presenta la situación de la pintura a principios de siglo (1900). En él, se puede apreciar la actitud del artista ante la aparición de nuevos medios técnicos de representación y la búsqueda de nuevas formas de expresión artística. Para situar estos cambios los autores apuntan, de forma muy genérica, aspectos sociales, como la situación política, la industrialización, etc.; aspectos estéticos como la búsqueda de nuevos lenguajes, y aspectos filosófico-científicos como, por ejemplo, el cuestionamiento del racionalismo científico y la aproximación a la complejidad.

El segundo apartado trata aspectos de la I Guerra Mundial y se plantea la relación de los artistas con la tragedia y la muerte de este acontecimiento como justificación de las primeras obras de vanguardia en Europa.

Los siguientes apartados describen movimientos artísticos: Fauvismo, Cubismo, Expresionismo, Futurismo, Dadá y Surrealismo. En todos ellos siguen la misma secuencia, es decir, explicación del movimiento a partir de parámetros formales (connotaciones de color, de forma y de representación) y presentación de los autores y sus obras más «significativas»; además de datos cronológicos (fundación del grupo y su evolución, acciones más importantes, etc.).

El apartado noveno está dedicado a la escultura como invención de formas expresivas. En él se presenta la escultura del siglo xx como signo de expresividad y después se enumeran diversos escultores asociados a los descubrimientos de materiales y las cualidades expresivas de sus obras.

El décimo apartado trata de la pintura abstracta. Ésta se justifica a partir de la expresividad de la forma no figurativa y se ordena en torno a cuatro movimientos: Constructivismo, Neoplasticismo, Informalismo y Expresionismo Abstracto, apuntando sus características formales. Aquí se tratan de manera individual dos artistas, Kandinsky y Klee, incidiendo en su biografía y su evolución a través de la Historia del Arte.

Los apartados número once y doce tratan de otras corrientes artísticas, recogiendo una relación de movimientos y nombres de artistas.

El último apartado de este tema-lección lo dedican al *estudio detallado de una obra fundamental* de Kandinsky. En él se analiza el cuadro *Lineas radiales* con la siguiente metodología:

Datos del cuadro: técnica, medidas y colección donde se encuentra actualmente.
 Datos cronológicos de su creación.
 Contextualización de la obra dentro de la creación de Kandinsky.
 Análisis formal del cuadro.
 Biografía de Kandinsky.
 Citas de la obra de Kandinsky *De lo espiritual en el arte*.

A raíz de la estrategia secuencial en que los autores estructuran el contenido de este tema-lección podemos sacar varias conclusiones:

a) El título del tema, *La evolución de las artes figurativas del S XX*, obedece a una estructura concreta, da una visión lineal y progresiva de la historia y unos juicios excesivamente categóricos de la época, por ejemplo, presenta la abstracción como consecuencia evolutiva de la figuración.

b) La introducción que hacen del tema, pretende ser contextualizadora pero está presentada sin ninguna relación con los movimientos artísticos estudiados posteriormente, con lo cual no se puede establecer relaciones entre el contexto histórico-social y la creación artística.

c) Las tendencias artísticas se presentan de forma autónoma, en compartimentos estanco, sin establecer ninguna relación ni cronológica ni estética entre ellas.

d) El análisis que se realiza de cada una de las tendencias sólo recoge aspectos diferenciadores desde una visión exclusivamente expresivo-formalista, incidiendo, sobre todo, en la parte matérica (factual) de la creación artística.

e) Al no interrelacionar hechos históricos, planteamientos conceptuales y soluciones plásticas se da una visión reduccionista y sesgada de la concepción estética que las diferentes tendencias y artistas tenían en esa época.

f) En el afán por clasificar, se provocan relaciones «estilísticas» erróneas, por ejemplo, presentan a Julio González y a Brancusi como cubistas. Aunque éstos hubieran tenido relación con Picasso y conocieran el Cubismo, esta presunción no deja de ser un reduccionismo formal por la dificultad para catalogar estilísticamente a dichos artistas.

g) Se trata la pintura, a tenor de la extensión que ocupa en el tema-lección, como hecho artístico por excelencia, la escultura es tratada como actividad de menor importancia y el resto de las manifestaciones artísticas ni se nombran.

h) Aparecen unos grupos de artistas como más importantes que otros, en función del nivel de legitimación que la historia del arte les ha dado.

i) Se da una visión homogénea y estandarizada de la actividad artística, sin tener en cuenta ni la diversidad cultural de los artistas, ni la diversidad socio-política de los

lugares de creación. Solo prima el arte como objeto y/o producto. A modo de ejemplo podemos apuntar que se hace el mismo análisis de Mondrian y de Malévich, a razón de los rectángulos y colores de sus pinturas.

Después del estudio de este tema, ¿qué conocimientos pueden obtener los alumnos de bachillerato? ¿Se harán comprensibles todos los conceptos estudiados? Nuestra impresión es que sólo conocerán datos aislados de lo que han sido algunas de las diferentes actividades artísticas a lo largo de la primera parte del siglo xx. Les será difícil, si no imposible, comprender su sentido histórico y su sentido estético. Sus únicas posibilidades de relación se reducirá a la asociación de nombre con fecha y estilo o, lo que es peor, al simplismo de igualar movimiento artístico con artista y con solución formal.

Les será casi imposible comprender el origen y el motivo de estas propuestas vanguardistas, su vinculación con posturas artísticas anteriores, su relación con acontecimientos socio-culturales del momento, las diferencias entre tendencias de la misma época y del mismo contexto y, posiblemente, tampoco podrán comprender el por qué de esos resultados formales que en el tema-lección se resaltan.

Los autores de este libro ofrecen una visión excesivamente positiva, simplificadora y lineal, muy común dentro de la Historia del Arte, de lo que es el hecho artístico: un mero ejercicio productivo con resultados expresivos (expresionistas) gracias a la mano dotada del artista. El arte debe emocionar aunque no se comprenda. Con ello se consigue lo que afirma Ramírez (1989) *que ciertas «didácticas» pueden contribuir a dificultar considerablemente la comprensión verdadera de lo que enseñan.*

Un paradigma descriptivo-estilístico-ecléctico

Después de este recorrido por el contenido y la estructuración de este libro podríamos decir que utiliza una metodología formalista (Pol, 1994), es decir, un estudio de las obras de arte atendiendo a la forma, en la línea de la teoría iniciada por Wölfflin en sus *Reflexiones sobre la historia del arte*, pero de una manera mucho más simplificada. Se trata, por tanto, no de un formalismo interpretativo sino descriptivo; relativizando la valoración de las obras de arte en función de su estilo de referencia y clasificándolas de «buenas» o «malas» dentro del contexto de la época.

Así pues, este tema-lección que estamos analizando podríamos situarlo dentro de un paradigma descriptivo-estilístico a tenor de los criterios que se usan para la clasificación de las obras de arte y de las tendencias artísticas: criterios estilísticos, de escuelas, biográficos (grandes artistas), formalistas, a lo que se unen explicaciones

iconológico-simbólicas, etc... Todo lo cual tiene como efecto una mezcla ecléctica de metodologías de la Historia del Arte (Checa et alts, 1992; Marías, 1996).

Si los autores del libro han intentado adaptarse a las propuestas de la Reforma con las novedades introducidas en este libro, hay que concluir que los últimos cambios epistemológicos en las disciplinas históricas y en la Historia del Arte no tienen acogida en el enfoque disciplinar que parece propugnar la Reforma. Para aclarar esta afirmación podríamos acercarnos al enfoque que Ramírez denomina *concepción sinecdótica de la historia* y que supone que el «relato histórico» es una descripción coherente que debe contar con un argumento fundamental. Se acepta con ello, que comprendiendo y describiendo un aspecto de la evolución humana se pueda explicar todo el conjunto.

Pero pocos historiadores se acercan a una vía sinecdótica pura, resulta difícil distinguir cuáles son los factores «determinantes» y cuáles los «determinados» y de ahí que en la práctica domine lo que Ramírez define como *vía sinecdótica oscilante*. La concepción sinecdótica de la historia enmascara la realidad y ha dificultado en la práctica de la comprensión aspectos esenciales del pasado que, como en la producción artística, continúa determinando la sensibilidad colectiva del presente. Los partidarios de la *sinécdoque oscilante* ofrecen en sus trabajos, como se refleja en este libro de texto, un mosaico desintegrado de conocimientos, sobre todo, porque las conexiones entre los diversos niveles de la realidad no quedan ni esbozados ni establecidos.

Análisis crítico desde una visión de la educación para la comprensión

Las recientes investigaciones en el terreno de la Educación Artística ponen de manifiesto la importancia cultural del arte, principalmente por dos razones: porque presentan temas fundamentales para la educación y porque no es un tema específico sino interrelacionado con otros campos del conocimiento y del currículum educativo (Gardner, 1990; Freedman, 1992).

El arte ha sido considerado siempre como un hecho aislado apoyado en el sentimiento y la emoción, vinculado a las biografías de los artistas o a las ideas estéticas del Romanticismo y la Modernidad. Recientemente las diferentes teorías cognitivas del aprendizaje han provocado la reconsideración de los temas del arte convirtiéndolos en experiencia y conocimiento estético. El arte se suele basar en problemas complejos, y reflejar realidades que tienen diferentes puntos de mira. Lo que hace que sea difícil hablar de una interpretación incorrecta o correcta. Parece cada vez más adecuado referirse a una interpretación más o menos completa que otra. Los libros de texto, paradójicamente, sí tratan de ofrecer una interpretación única y correcta.

Antes de entrar en materia de análisis es necesario plantear las premisas que nos hagan entender el arte en su «verdadera magnitud», para ello, estableceremos la diferencia entre el ámbito de lo científico y de lo artístico o, algo más concreto, las diferencias entre los denominados campos de estudio bien estructurados (física o biología) y campos de estudio poco estructurados (artes o humanidades).

Las características de los primeros (campos de estudio bien estructurados) son, que los conceptos están ligados en forma proposicional y que los casos y ejemplos de conceptos y categorías tienden a ser uniformes, predecibles y consistentes; sus categorías suelen estar bien definidas. De esta forma, el estudiante será capaz de proporcionar explicaciones del fenómeno observado a través de un razonamiento deductivo o inductivo y será capaz de reconocer múltiples casos de fenómenos como casos del mismo tipo de fenómeno.

Por el contrario, las características de los campos de estudio poco estructurados son la ausencia de principios generales que se aplican a todos los casos y que los productos de comprensión son las interpretaciones que se realizan sobre determinados objetos o colecciones de objetos. Así pues, el estudiante pondrá atención a los detalles particulares, problematizándolos y será capaz de emplear conocimientos ya establecidos para interpretar nuevos objetos y artefactos culturales. Por lo tanto, podemos decir que en el primer caso, la actividad enseñanza-aprendizaje se podrá hacer mediante la instrucción y en el segundo sólo desde un proceso constructivo que permita la interrelación de conocimientos.

Arthur Efland (1995) presenta un modelo curricular denominado *en red* por plantear una estructura curricular de relación de los contenidos (a partir de ideas clave) en forma de enrejado o celosía. Este modelo deriva de una revisión crítica al currículum en espiral de Bruner (1969). Fundamentándose en los estadios de Piaget, el currículum en espiral planteaba tres fases de aprendizaje (activante, icónica y simbólica de representación) que consisten en aprender respectivamente con materiales concretos, con diagramas esquemáticos y mediante símbolos.

Este modelo curricular fue importante, entre otros motivos, porque daba una solución a los problemas curriculares observados durante la década de los años cincuenta, a partir de las experiencias de aprendizaje a temprana edad. Sin embargo, el currículum en espiral, no explicaba por qué no aprendían los alumnos, y confundía el aprendizaje con el desarrollo; además de estructurarse siguiendo modelos científicos e ignorar la organización de las diferentes disciplinarias.

En el currículum *en red* el aprendizaje es de naturaleza acumulativa en el que juega un rol muy importante el aprendizaje anterior, en el que el individuo realiza un proceso activo y constructivo. Efland, a diferencia de Bruner, basa su modelo curricular en campos de estudio específico y se basa en la comparación del conoci-

miento elaborado por novicios y expertos. Para ello, estructura el currículum alrededor de cuatro conceptos derivados de los estudios de Prawat (1989): ideas clave, conocimientos base, conocimientos establecidos y conocimientos recién establecidos. Se pone en relación el alcance del aprendizaje con la amplitud de los conocimientos con los que el aprendiz se ha de relacionar, es decir, que su estructura, de carácter multidireccional permite, a partir de las ideas clave y en función de los conocimientos recién adquiridos, una revisión permanente del conocimiento base. Su énfasis está puesto más en la habilidad para realizar transferencias que en la de reproducir conocimientos.

Atendiendo a lo dicho, la lección 27 del libro de *Historia del Arte* de la Editorial Vicens Vives, y por extensión a la mayoría de libros de texto, está organizada como si de un campo de estudio bien estructurado se tratara, ya que la clasificación de las tendencias artísticas se organiza como categorías definidas y de forma jerárquica. De esta manera es difícil realizar un proceso de aprendizaje activo-constructivo ya que no se pueden aplicar los conocimientos que se adquieren a nuevas situaciones; los conceptos se presentan totalmente cerrados en su definición, reducidos al análisis formal y a la simplicidad estilística.

El Fauvismo supone fundamentalmente un rechazo contra el impresionismo en pro del color y del objeto, que habían estado reducidos a tonalidades luminosas por los pintores de final de siglo (p. 440). Esta es la definición que en el libro de texto se da del Fauvismo. El hecho de separar categóricamente estilos artísticos ya supone en sí un reduccionismo; pero definirlo de esta forma provoca, además del error conceptual, la imposibilidad de construir un conocimiento relacional ya que niega la vinculación con otros campos de saber (la definición de Fauvismo ya viene dada y los conceptos de color y objeto se le presuponen). A partir de la definición se describen sus cualidades formales: únicas, exclusivas y diferenciadoras.

Ante esta manera de presentar la información no resulta sencillo realizar transferencias ya que la transferencia se entiende como apoyo para la comprensión, es decir, como la estrategia-puente entre la base del conocimiento del aprendiz, las referencias de éste en cuanto a estrategias para adquirir conocimientos y su disposición para buscar nuevos conocimientos y seguir aprendiendo.

Hay posibilidad de comprensión cuando los campos de saber son abiertos y con interferencias que les permitan interrelacionarse. Sin esta apertura no se puede adquirir conocimiento sobre el que construir otros conocimientos porque, entre otras cosas, no hay posibilidad de interpretar (lo interpretado es un conocimiento construido sobre la propia experiencia), tan solo se puede memorizar. Un concepto cerrado es una verdad y éstas no se pueden interrelacionar, son absolutamente autónomas, cerradas, por lo tanto, la transferencia no tiene lugar ni sentido.

Es evidente que la clasificación, como decía Lévi Strauss, es inevitable. Cualquier actividad humana implica clasificación. La estructura de esa clasificación ayuda a construir conocimientos y a evolucionar hacia niveles más altos de complejidad. La organización de los cambios en las artes del siglo xx, realizada en este tema-lección, clasifica reduciendo el grado de complejidad a niveles que provocan, por un lado, errores conceptuales, ya que se descontextualizan los movimientos artísticos presentándolos como por generación espontánea; y por otro lado, ofreciendo una interpretación del arte muy sectaria, de acuerdo con unos valores perfectamente establecidos por los mecanismos de legitimación del sistema del arte (historiadores, críticos, museólogos, galeristas, coleccionistas,...); esto provoca la dificultad de seguir aprendiendo. El aprendizaje será mediatizado e inconexo; difícilmente se extraerán conclusiones propias y lo que es más lamentable, no se conseguirá una comprensión del fenómeno artístico en su complejidad y magnitud.

Pongamos otro ejemplo, esta vez respecto al Cubismo. *El movimiento se nutrió de las nuevas teorías físicas, de la obra de Schopenhauer y su fuente de inspiración más directa fue la obra de Cezanne*. Todas las afirmaciones que aquí se hacen acaban convirtiéndose en estereotipos ya que en ningún momento se explica el por qué y las consecuencias de estas influencias. Estos conceptos son verdaderos patrones que la Historia del Arte ha establecido y que los alumnos usan a modo de enigmas perfectamente asimilados por estar legitimados en los libros de textos y reflejarse en algunas exposiciones.

La visión que esta lección da de la evolución del arte en el siglo xx induce a una sola interpretación. Su falta de contextualización e interrelación no permite ver los cambios del arte en Occidente desde interpretaciones alternativas, se presenta como única y exclusiva. El aprendizaje que se recibe de este tema-lección es deficiente ya que va en contra de la propia definición del arte. El arte nunca tiene una única respuesta, una explicación o interpretación unívoca.

Una propuesta alternativa

Proponer un cambio en los libros de texto para conseguir un aprendizaje para la comprensión no tiene demasiado sentido. Los libros de texto tienden a reducir y a dogmatizar porque no pueden partir de realidades específicas del alumnado, se dan conocimientos estandarizados y nunca conocimientos significativos. Para conseguir un aprendizaje activo-constructivo, tal y como propone Efland en su curriculum en *red*, siempre se ha de contar con los conocimientos previos que el alumnado posee, es decir, con su conocimiento base y éste, ni se puede dar por supuesto ni es igual en todos los casos; siempre depende del ámbito cultural, social, familiar y escolar del alumnado.

Un aprendizaje significativo solo se puede conseguir desde la propia práctica docente, es decir, en la relación directa profesor-alumno. Por esto, un currículum de estas características es inviable si se plantea y desarrolla de una manera generalizada; su eficacia se consigue creándolo, desarrollándolo y aplicándolo en el mismo centro, adaptándolo a las realidades y necesidades de los alumnos.

¿Como podría aprenderse el contenido del tema-lección presentado de manera significativa? Es evidente que cualquier materia (la historia con más razón por trabajar con conceptos, fenómenos y acontecimientos desde su ubicación temporal) no se pueden plantear de forma inconexa. El currículum *red* propone organizar el conocimiento en torno a ideas clave que actuarán como puntos de inflexión del resto de ideas. Las ideas clave serán aquellas que encierren el mayor grado de complejidad, es decir, aquellas que encierren el mayor número de problemas y que, en consecuencia, tengan la mayor posibilidad de extensión.

Ideas clave en el tema que estamos tratando podrían ser las nociones de vanguardia, modernidad, progreso, abstracción, etc... Precisamente aquellas que en el tema-lección aquí analizado no se han presentado. Por ellas podrían pasar, interrelacionándose, aspectos del ámbito social, político, psicológico, antropológico, artístico y estético de una manera relacional, permitiendo, mediante un apoyo recíproco, la construcción de conocimientos cada vez más complejos.

De esta forma, cuando se introdujera, por ejemplo, el concepto Fauvismo, no se partiría de cero absoluto sino que este concepto nuevo se depositaría sobre la base de conocimientos antiguos del alumnado, previamente organizados alrededor de la idea de vanguardia y conectado con las ideas de modernidad y progreso en sus diferentes ámbitos. Se lograría hacer entender como surgió, qué fue, qué hizo, qué significó y qué significa (hoy) el Fauvismo, es decir, se lograría dar sentido a un concepto perfectamente nuevo para el alumnado. Se lograría un aprendizaje comprensible y comprendido que permitiría al alumno seguir aprendiendo.

Referencias

- Bruner, J.(1969). *Hacia una teoría de la Instrucción*. México: UTEHA.(1966)
- Bruner, J.(1991). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza Minor.
- Checa, F. et alts. (1992). *Guía para el estudio de la Historia del Arte*. Madrid: Cátedra.
- Coll, C. (1986). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Efland, A. (1993). Teaching and Learning Arts. *Arts Education Policy Review*, 94 (5), 26-29.

- Efland, A. (1995). The spiral and the lattice: changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in Art Education*, 36, 3, 134-153. (Versión en castellano en la revista Kikirikí, 42, 1996).
- Eisner, E.(1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Education Researcher*, 22 (7), 5-11.
- Friedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y el espacio: Comprensión de la historia del arte y de la herencia artística. *Revista de Educación*, 298, 81-88.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles. Paul Getty Trust. (Traducción al castellano en la editorial Paidós).
- Hernández, F., Sancho, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Koroscik, J. S.(1992). Research on Understanding Work of Art: Some Considerations for Structuring Art Viewing Experiences for Students. *The Finnish Journal of Education: Kasvatus*, 23 (5), 469-477.
- Marias, F.(1996). *Historia del Arte II*. Madrid: Historia 16.
- Pol, E. y Gil, A. (1994). La obra de arte, documento primario para el estudio de la Historia. Referencias para un modelo didáctico. *IBER*, 2, 37-49.
- Pol, E. (1994). Aprendizaje y enseñanza en el arte: Fundamentos y propuestas.(Mimeo).
- Prawat, R.S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59 (1), 1-41.
- Ramírez, J.A.(1989). La Historia del Arte en el Bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En M. Carretero, J.I.Pozo y M. Asensio (Eds.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Sánchez, M. (1994). Las edades del hombre. Una pauta didáctica para la reflexión. *IBER*, 2, 29-35.