

LA DISCIPLINA CIENTÍFICA COMO FUENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES. DEL SABER CIENTÍFICO AL SABER PROFESIONALIZADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE

Rosa M^a ÁVILA
rmavila@us.es

Universidad de Sevilla

INTRODUCCION

La disciplina científica como fuente del conocimiento escolar y, por ello, del conocimiento profesional deseable, ha tenido y tiene un papel de indiscutible dentro del entramado de referentes de ambos conocimientos. Así, conocer la materia a enseñar tiene que ver con todo cuanto se aprende en la escuela además de servir para interpretar la realidad que nos rodea de forma rigurosa. Para que esto ocurra, los profesores implicados en su enseñanza tienen que saber reformular el conocimiento científico de las disciplinas, en este caso, de Ciencias Sociales para convertirla en un contenido profesionalizado de las mismas. A través de un ejemplo concreto, la Historia del Arte, se describe dicho proceso de reformulación del contenido disciplinar histórico-artístico, proyectado en distintos niveles de concreción en el desarrollo profesional, concebido como un sistema de ideas en evolución, de los profesores de Ciencias Sociales cuando enseñan Historia del Arte. Una hipótesis de progresión para cuya formulación los profesores implicados necesitan adquirir una serie de competencias que exponemos en el último apartado de este trabajo en el que además recopilamos todo cuanto hemos defendido a lo largo de él.

LA DISCIPLINA CIENTÍFICA COMO FUENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

En el ámbito educativo si hay una idea asumida tanto por los profesores como por los investigadores, por los alumnos y, en general, por toda la sociedad, es que para enseñar algo hay que conocerlo. De hecho, si preguntásemos a cualquier persona qué es lo que debe saber o conocer un profesor, una de las posibles respuestas que con seguridad nos darían es que debe dominar los contenidos que enseñan (PORLÁN y RIVERO,

1998). Por ello, conocer el contenido y, concretamente, el contenido disciplinar es una de las actividades claves en la formación del profesorado, constituyéndose en uno de los referentes del conocimiento escolar y del conocimiento profesional deseable de los profesores, en general, y de Ciencias Sociales, en particular.

De hecho, la mayoría de los debates generados en torno al conocimiento escolar se han centrado en la idea de que conocimiento escolar es igual a conocimiento científico-disciplinar (GARCÍA PÉREZ, 2003). Así, por ejemplo, en una enseñanza tradicional de las ciencias sociales este conocimiento gira en torno a los contenidos disciplinares exclusivamente, obviando el conocimiento cotidiano. Esta práctica se puede extrapolar también a otros modelos de enseñanza como puede ser el modelo espontaneista y, más concretamente el modelo tecnológico que considera el conocimiento cotidiano (denominado “error conceptual”, “ideas previas”, etc.) un componente a reemplazar por el conocimiento científico como referente único del conocimiento escolar. Como sostiene este autor, la relevancia del conocimiento científico disciplinar no tiene por qué ser considerada como perjudicial para el conocimiento escolar, todo lo contrario. Desde una visión constructivista, compleja y sistémica del conocimiento escolar propiamente dicho, en la que nos situamos, este conocimiento científico disciplinar adquiere una relevancia particular cuando se trata de un conocimiento que aporta una visión más compleja de la realidad y que puede orientar a una visión más adecuada del mundo. Teniendo esto en cuenta, el papel de este conocimiento es fundamental para construir conocimiento escolar deseable, sobre todo si se reconsidera el sentido hegemónico y excluyente que ha tenido y se le atribuye otro papel diferente en el conjunto de referentes del conocimiento escolar, como hemos dicho anteriormente. Esta posición podría permitir a los alumnos traspasar los márgenes de las disciplinas científicas para abordar, tratar y dar soluciones a los problemas sociales relevantes, sin dejar de recuperar, y reconstruir, el conocimiento científico como una herramienta para entender el mundo y transformarlo. (GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 1991).

De acuerdo con este grupo, sería necesaria una reelaboración compleja del conocimiento escolar, con una diversidad de referentes, fundamentales: *el conocimiento meta-disciplinar* o cosmovisión que sirve de referente básico, *la problemática socioambiental*, o para qué enseñar, *el conocimiento socialmente organizado*, científico, tecnológico y de otros campos, y *el conocimiento cotidiano*, presente en el medio social y en las ideas de los alumnos. Dentro de las fuentes referenciales del conocimiento escolar, cada una de ellas se plantea con una reelaboración propia, sin olvidar que todas ellas son referentes básicos en la formulación, organización y secuenciación de propuestas de conocimiento escolar de cualquier tipo. En lo que sigue, trabajaremos el conocimiento disciplinar, como una de las fuentes del conocimiento escolar, y sobre todo como componente del conocimiento profesional deseable.

DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE

La incorporación de un enfoque complejo y sistémico del conocimiento y de una perspectiva integradora del saber escolar, lleva consigo la propuesta de un conocimiento escolar que permita una mejor articulación de los saberes “disciplinares” con el conocimiento común. Es por ello que la escuela, y por tanto, los profesores que trabajan en ella, deben incorporar la idea de evolución del conocimiento, acercándose al carácter

histórico de la construcción del saber, como elaboración y producto social. Para ello, se debe tener presente no sólo la relación existente entre el conocimiento cotidiano y el científico, sino también sus puntos comunes, como es el proceso constructivo y la evolución de las ideas, para una mejor comprensión del conocimiento escolar y profesional.

La puesta en valor de lo teórico ante la práctica educativa, predominantemente empírica, lleva consigo un cambio en los esquemas del profesor y en su acción. Esto supone la superación del rechazo hacia una teoría didáctica en la formación del profesorado, y, un cambio actitudinal como admitir que la intervención didáctica en todos los componentes de su saber profesional puede tener el carácter de una investigación mediante la cual reformula su plan de actuación a partir de la reflexión sobre la dinámica del aula. Por tanto, de acuerdo con el Grupo Investigación en la Escuela, si el objetivo último de la investigación educativa es incidir en la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sería necesario establecer una estrecha vinculación con los procesos de experimentación curricular y las actividades de formación del profesorado, planteando una tensión permanente entre la visión científica y la visión práctica de los problemas educativos. Es decir, ha de plantearse una nueva manera de entender la profesionalidad de los profesores. Todo esto implica trabajar un conocimiento profesional deseable orientativo en la medida que permita un proceso de aproximación gradual al mismo, a partir de las diversas situaciones iniciales.

Caracterizar el conocimiento profesional deseable para mejorar la práctica docente y las transformaciones de la escuela es prioritario en la formación de profesores, en nuestro caso, de Ciencias Sociales. De tal manera esto es así que durante muchos años, en el ámbito de la investigación educativa, la preocupación por la caracterización del conocimiento profesional ha sido una preocupación constante. Como señala MARCELO (1993), esta línea de investigación aparece en los años sesenta, basada en el paradigma *proceso-producto*, y en la que se intentaba establecer relaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos, se han desarrollado innumerables estudios centrados en el papel desempeñado por el profesor en la enseñanza, con la intención de aportar datos que permitan una mejor comprensión de su conocimiento como agente del proceso de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento teórico acumulado (Teoría) y el contenido derivado de la práctica de los profesores que se ha ido formando a lo largo de su experiencia profesional (Práctica) ha hecho que la caracterización de su conocimiento profesional tome relevancia con la finalidad de construir un conocimiento profesional y escolar deseable como dos caras de una misma moneda.

La relación teoría-práctica ha marcado, en principio, dos tipos de conocimientos. Por una parte, el conocimiento de la teoría, aprendido en el contexto académico, que tiende a ser declarativo, abstracto y conceptual; un conocimiento general e independiente del contexto escolar, que suele ser transmitido a través de los libros de texto. Por otra parte, el conocimiento derivado de la práctica, que procede de situaciones concretas, siendo por lo tanto, más contextualizado; un conocimiento que tiende a ser procedimental y pragmático (LEINHARDT et al. 1995). Todo ello ha generado un conocimiento práctico complejo que necesita de estrategias cognitivas y procedimentales para ser analizado y, por tanto caracterizado, con la finalidad de establecer propuestas de intervención que mejore la práctica docente de los profesores.

Con el propósito de contribuir a la solución de la problemática teórico-práctica mencionada, las Didácticas específicas adquieren la dimensión de disciplinas de formación

del profesorado. En ellas nos trasladamos a un mundo de significados porque lo que importa es lo que el realmente el profesor tiene que enseñar o está enseñando, el contexto en el que se produce y lo que realmente el alumno aprende (PÉREZ GÓMEZ, 1993; PAGÉS, 1997). Esto es así porque partimos de la idea de que la tarea propia del profesor es la de enseñar, y que enseñar lleva consigo una cierta manera de concebir el conocimiento científico y su estatus epistemológico. Significa, así mismo, un modo de concebir el conocimiento cotidiano, el escolar, el saber del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la función social de la educación obligatoria, etc. Son, en definitiva, aspectos que influyen significativamente en la selección de contenidos y en los procesos que facilitan o no la construcción de significados en el aula.

En el campo de la investigación didáctica existen diversas conceptualizaciones sobre los componentes del conocimiento profesional, siendo el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico de contenido, entre otros, los elementos prioritarios en cada una de las propuestas. Y es que el conocimiento del contenido es tan importante que representa el dominio de los contenidos disciplinares. Contenidos que tienen una influencia directa sobre el qué y para qué enseñar y cómo se enseña. Para lo cual, dicho conocimiento debe estar conformado desde una perspectiva diferente que permita a los profesores determinar criterios de selección y organización de qué y el cómo (MARCELLO, opus cit.). De lo dicho hasta aquí, podemos señalar que el conocimiento didáctico del contenido implica una comprensión de lo que significa la enseñanza del tópico en particular, así como de los principios, formas y modos didácticos de representación.

Este conocimiento se construye con y sobre el conocimiento de la materia, reorganizado y transformado teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículo, para lo cual la transformación del conocimiento disciplinar es fruto de un largo proceso llevado a cabo por profesores veteranos que disponen a menudo de modelos altamente elaborados para enseñar su materia, incluyendo una comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico en particular y de los principios, técnicas y modos de representar y formular didácticamente la materia (WILSON, SHULMAN y RICHERT 1987; GUDMUNDSDOTTIR, 1990; GROSSMAN, 1990). Esta manera de ver los contenidos es semejante a la que se plantea desde las didácticas específicas, ya que todas ellas unen el contenido científico y el conocimiento pedagógico en la enseñanza de un determinado tópico o problema (BENEJAM, 1993). En este sentido, como recoge BOLIVAR (2005), los profesores necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos y así comiencen a redefinir su conocimiento sobre la materia y, por tanto, a construir su conocimiento didáctico.

En relación también con la disciplina, desde el Proyecto IRES, se enfatiza la idea de que uno de los componentes del conocimiento profesional deseable es *el conocimiento profesionalizado del contenido y/o el conocimiento profesionalizado de las disciplinas* que supone una serie de saberes referidos a todas las disciplinas, que aportan significados relevantes para el conocimiento profesional y las diferentes variables de los procesos de enseñanza –aprendizaje, cuyo grado y tipo de organización se corresponde con la lógica interna de cada una de ellas. En palabras de MARTÍN DEL POZO (1994), el conocimiento profesionalizado del contenido, es un conocimiento del objeto de estudio que se incluye en el currículo escolar, basado en una formación sobre las disciplinas y no en las disciplinas. Teniendo esto en cuenta, en lo que sigue, pasamos a justificar la importancia de la materia a los procesos de enseñanza –aprendizaje, para después exponer un ejemplo concreto desde la Historia del Arte.

EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA: IMPORTANCIA Y CONSECUENCIAS

De lo dicho hasta aquí, conocer la materia es de importancia básica para los profesionales de la enseñanza, porque tal y como señala BUCHMANN (1984), *“conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer su contenido en profundidad significa estar realmente organizado y preparado para enseñarlo”*. Luego no conocer las estructuras de las disciplinas a enseñar puede conducir al profesor a representar erróneamente su contenido y la naturaleza de la disciplina. De tal manera esto es así, que el conocimiento que los profesores tienen del contenido a enseñar influye de una manera determinante en el qué y el cómo enseñar, en el tipo de preguntas e interacciones que hacen en la clase, y en la forma en que utilizan los libros de texto (CARLSEN, 1992). En este sentido se pronuncian también GROSSMAN, WILSON y SHULMAN (1989), quienes resaltan que en el contenido a enseñar se distinguen diferentes componentes entre los que sobresalen: el conocimiento sintáctico y el conocimiento sustantivo de la disciplina. De acuerdo con estas autoras, **el conocimiento sustantivo** *“incluye los marcos conceptuales de explicación de paradigmas que se emplean tanto para orientar la indagación en la disciplina como para dar sentido a los datos”*. No es sólo, por tanto, la acumulación de información factual, de conceptos y de principios generales de la materia, sino el conocimiento de marcos teóricos, tendencias y estructura interna de la disciplina en cuestión. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva. Por ejemplo, en el caso de la Historia del Arte, el marco del análisis cultural, político e ideológico en el que está inserta puede determinar el para qué, el qué enseñar y el cómo hacerlo.

El conocimiento sintáctico del contenido completa al anterior y tiene que ver con el dominio por parte del profesor de *“los criterios aceptados y que se utilizan por los miembros de la comunidad científica. Son los medios por los cuales se introduce y se acepta por la comunidad científica un nuevo conocimiento”*, matiza GROSSMAN, (1990). Incluye, por tanto, el conocimiento por parte del profesor de los modelos de investigación asumidos como válidos por una comunidad de investigadores en un determinado momento. En definitiva, se trataría de un conocimiento en profundidad del objeto de estudio de la ciencia, de sus hechos, principio, leyes y teorías, así como de las relaciones entre ellas (PORLÁN y RIVERO, 1998). De tal manera que este conocimiento es de central importancia para elaborar mejores criterios en la determinación de los conceptos y relaciones básicas de la disciplina en cuestión y poder distinguir entre conceptos descriptivos (lo que corresponde a ¿qué es? o ¿qué ocurre?), conceptos explicativos (¿por qué es así? o ¿por qué ocurre de este modo?) y conceptos referidos a la explicación (para qué sirve este conocimiento? o ¿qué nos puede explicar?).

Pero es más, el conocimiento de la materia supone conocer también el conocimiento de las posibles relaciones entre los contenidos del área y los problemas socioambientales (GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, opus cit.). Es decir, alumnos y profesores deben saber que el conocimiento de la disciplina debe servir para resolver problemas cotidianos con cierta rigurosidad, como, en el caso del conocimiento de la Historia del Arte para conservar el patrimonio histórico-artístico. En lo que sigue trabajamos el conocimiento profesionalizado con un ejemplo disciplinar concreto, la Historia del Arte. También exponemos, de manera muy breve, las competencias profesionales que se requieren para construir este conocimiento.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONALIZADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE

En relación con lo dicho en líneas anteriores pasamos a desarrollar un proceso de formación para profesores de Ciencias Sociales cuando enseñan Historia del Arte. Utilizamos para ello la idea de conocimiento profesional en lugar de saber profesional porque con ello hacemos referencia a la información que manejan estos profesores acerca de las complejas situaciones educativas que tienen cuando enseñan Historia del Arte. Estas informaciones son concepciones que constituyen un conocimiento tácito adquirido en la institución universitaria y cuestionado en su práctica escolar, por las dificultades que esta disciplina tiene para ser aprendida por los alumnos y que cuestiona una práctica escolar y profesional eficaz para ellos. Coincidimos, por tanto, con SHORT (1995) cuando sostiene que “para solucionar este problema, es decir, para ser unos educadores de arte efectivos, los profesores tienen que tener un conocimiento profundo de la materia. Este conocimiento tiene que ser a la vez conceptual y factual con la flexibilidad cognitiva para establecer relaciones entre ambos; además tienen que conocer estrategias para seleccionar y transformar el contenido factual y conceptual para adecuarlos a las diversas exigencias de la obra de arte”. Esto supone tener una concepción sistémica y compleja del conocimiento de la materia, lo que significa tomar conciencia de que la disciplina, en nuestro caso la Historia del Arte, se ha construido a nivel científico como un sistema de ideas en evolución que, desde una perspectiva compleja, constructivista y crítica, permite establecer una gradación del mismo desde enfoques más simplificadores, estáticos y acríticos (como los que suelen tener los profesores cuando enseñan Arte) a otros más complejos y críticos que integren los distintos enfoques y tendencias epistemológicas en una visión de la Historia del Arte, más interdisciplinar de carácter social.

La evolución de este conocimiento científico histórico-artístico se organizaría, desde el punto de vista de su desarrollo profesional, (ÁVILA, 2000), en distintos niveles de concreción, de la manera siguiente:

1. **Primer nivel de concreción**, situado, de modo general en torno al análisis de las distintas tendencias epistemológicas que han explicado las obras artísticas. Así, comenzando por la consideración de la Historia del Arte como historia de vida de los artistas, pasamos a describir aquellas tendencias que tratan de analizar la obra de arte como un producto formal, insistiendo en la percepción visual y óptica, para terminar en el análisis de aquellas tendencias que consideran la obra de arte como algo susceptible de estudiarse desde el punto de vista del contenido inmerso en el medio geográfico, social y cultural. Análisis proyectado, de forma resumida, en el siguiente cuadro (cuadro nº 1).

Cuadro nº 1. Caracterización y aportaciones básicas al conocimiento profesional deseable de las distintas tendencias epistemológicas histórico-artísticas

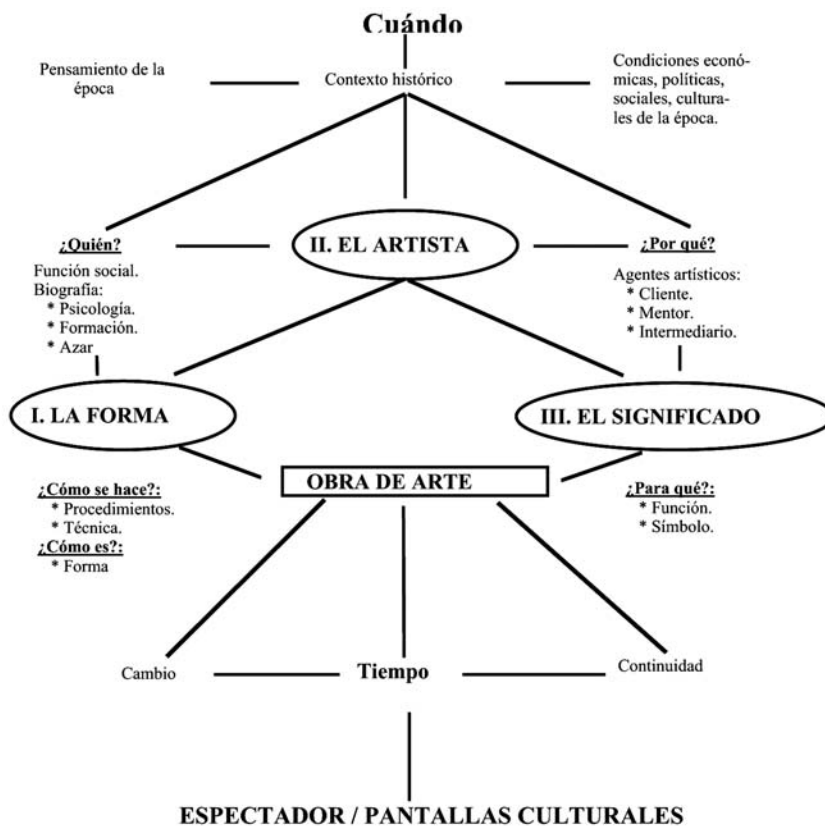
TENDENCIA EPISTEMOLÓGICA	APORTACIÓN METODOLÓGICA	PROBLEMA ASOCIADO	APORTACIONES AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE
1.- DE CARÁCTER BIOGRÁFICO	<p>* Análisis y valoración de las obras de un artista siguiendo el orden de su vida</p>	<p>* Excesivo valor del artista como único elemento que genera la obra de arte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La biografía del artista como punto de partida para analizar el contexto en el que la obra fue creada
2.- LA TEORÍA DEL MEDIO	<p>* La obra de arte se estudia en su contexto dependiendo de la "generación" del artista y del mundo que le rodea</p> <ul style="list-style-type: none"> • La obra de arte está formada por materia y técnica que condiciona la forma artística, de manera que el material elegido, la técnica adoptada y la finalidad propuesta determinan el nacimiento de los estilos 	<p>* Método ecléctico que ensaya una síntesis de Historia Natural e Historia Social del Arte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la obra de arte desde el estudio de las generaciones mediante una datación, clasificación y catalogación rigurosa y exacta de ésta. • Análisis de la materia, técnica y forma como elementos determinantes del estilo artístico
3.- FORMALISTA	<p>*Se basa en el análisis de las formas que tipifican las obras de un artista o estilo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las formas se analizan: <ul style="list-style-type: none"> - Según su configuración externa, óptica y visual - Según sus referencias espirituales - Según cinco categorías formales: Lineal/profundo; cerrado/abierto; múltiple/unitario; claridad/ oscuridad 	<p>*Excesivo valor al lenguaje de las formas, olvidando otros elementos constitutivos de la obra de arte: artista, época, ideología</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los elementos formales de la obra y evolución de los mismos, sin tener en cuenta el artista ni el medio en que fue creada la obra. • Lo importante es conocer el lenguaje de las formas y su cambios intrínsecos, producto de influencias espirituales y culturales de una época.
4.- ICONOGRÁFICA-ICONOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta desvelar el significado de las obras para llegar a descubrir las ideas que el artista ha querido transmitir. • Cada elemento formal y temático contiene un mensaje en función de la época en que vive el artista. • Supone la primera aproximación del fenómeno artístico total ya que supera la dualidad forma/contenido. 	<p>* Excesivo valor descriptivo de las imágenes y pérdida de la visión iconológica del arte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología estructuralista que supone un análisis primero y una síntesis después. • El arte proporciona claves interpretativas para relacionar forma y contenido a través de su análisis iconográfico-iconológico. • Visión de la obra de arte como portadora de significados

TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS	APORTACIÓN METODOLÓGICA	PROBLEMA ASOCIADO	APORTACIÓN AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE
5.- SOCIOLOGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Lo artístico como expresión específica de individuos y grupos sociales en momentos históricos concretos. • La obra de arte como documento comunicativo para su época y época posteriores. • El arte como reflejo/expresión de la ideología de una clase social determinada 	<ul style="list-style-type: none"> * Excesivo valor a la proyección ideológica y superestructural de la obra de arte. Pérdida de la identidad creativa del artista como agente creador de la obra 	<ul style="list-style-type: none"> * Preocupación por las condiciones de creación de la obra y de sus relaciones con el mundo en el que surge: el artista y sus condiciones de trabajo, sus ideas, los encargos artísticos, la ideología de los comitentes, los precios y salarios, el contexto socioeconómico, etc.
6.- SOCIOLOGICO-ESTRUCTURALISTA	<ul style="list-style-type: none"> • La obra de arte como signo que crea una nueva realidad válida por sí misma con leyes propias y específicas • A través del propio lenguaje de la obra de arte se transmite la ideología dominante de la época 	<ul style="list-style-type: none"> * Dificultad de interacción entre el contexto histórico con los niveles estructurales establecidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Correlación directa entre la organización interna de la obra y el "contenido" superestructural de las imágenes y las condiciones históricas. • El arte transmite un modelo ajustado y operativo de la sociedad y está destinado a transformar la realidad en la que surge.
7.- SEMIÓTICA	<ul style="list-style-type: none"> • La obra de arte como un todo organizado en el que todas sus partes están ligadas entre sí • Esta totalidad forma una estructura o símbolo que tienen relación con todas las demás estructuras de la época. • El sentido último de la obra de arte es la comunicación por medio de un lenguaje estructurado en sus diversos niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> * Excesiva valoración del signo desde la lingüística. La influencia de la gramática puede desvirtuar el mensaje histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite enfocar el análisis de una obra de arte: <ul style="list-style-type: none"> - como una estructura integrada por un significante y un significado que convierte al signo en un documento y testimonio de la realidad social que le rodea - Utilización de elementos gramaticales como motivadores (adjetivar el cuadro, p.e.)

2. **El segundo nivel de concreción**, llamado trama básica de referencia, recoge los grandes núcleos del conocimiento científico, las interacciones entre ellos, y las aportaciones de las diversas interpretaciones teórico-científicas que se han realizado sobre el arte. Una visión integrada, compleja y sistémica de los fenómenos histórico-artísticos concebidos como hechos sociales, según la cual cada fenómeno artístico posee un lenguaje propio dentro de la cultura visual de la época y, además, con numeroso elementos y factores externos que se convierten en vehículo de expresión del mismo.

Esta trama básica de referencia (véase figura 1) es una hipótesis de progresión que, tomando como eje organizador los metaconocimientos, establece diferentes niveles de formulación de las tramas generales de referencia, partiendo de lo más concreto perceptivo (técnicas, elementos plásticos, materia, dimensiones e imágenes), muy cercanos a los alumnos, para pasar a niveles intermedios de transición que tratan de superar el nivel simplista anterior, en donde la obra de arte aparece inmersa en un marco histórico y condicionada por los valores ideológicos y socia-

Figura 1. Trama básica de referencia del conocimiento científico histórico-artístico relativo a la Obra de Arte



les de la época en que fue creada.; y un nivel final de referencia que representa la superación de los obstáculos presentes en los niveles intermedios, interpretando la obra de arte como un vehículo de comunicación de un emisor (el artista) destinado a varios receptores, el comitente, el público y los espectadores, quienes valoran e interpretan dicha obra en función, no sólo de su bagaje intelectual y emotivo sino de la selección que constantemente hacen las sucesivas “pantallas culturales” (GOMBRICH, 1959; RAMÍREZ, 1981; POL, 1995). Esta trama básica de referencia es el punto de partida para plantear el tercer nivel de concreción del conocimiento profesionalizado que pasamos a describir.

3. **El tercer nivel de desarrollo profesional**, es un nivel de estructuración en donde se pone de manifiesto la “*transformación heurística*” (BROMME, 1988) o, para nosotros, “*transposición didáctica*” que han de sufrir los saberes para ser llevados al aula, aportando significados al conocimiento profesional y estableciendo posibles itinerarios formativos. Dicho itinerario no es la mera yuxtaposición o adición de contenidos provenientes de la trama conceptual anterior, sino que es el resultado de un proceso de interacción y transformación que tratan de responder con amplitud de miras a los problemas específicos de la profesión cuando los contenidos quieren ser llevados al aula. Aplicado a la Historia del Arte, los marcos conceptuales descritos, pueden dar lugar a diferentes niveles de formulación, del conocimiento escolar y profesional, como hipótesis de progresión, con un enunciado básico y un conjunto de enunciados intermedios y con diferente amplitud y diversidad conceptual, de la manera siguiente:

- a) **Nivel de formulación 1:** Una obra de arte es un documento plástico que posee un lenguaje propio que la individualiza, utilizando un soporte, un material y unos elementos técnicos determinados.
- La naturaleza de una obra de arte está en función de la técnica artística empleada y de los materiales utilizados.
 - Las referencias técnicas están vinculadas al momento histórico en que fue creada la obra. De manera que el cambio técnico de una época a otra, así como sus consecuencias, son significativas para su estudio.
 - La obra de arte es un sistema de elementos formales que la individualiza a través de un lenguaje plástico. Este sistema de formas compartidas por una cultura durante un período de tiempo constituye el estilo. Los elementos plásticos son: forma, línea, color, luz, plano y volumen, espacio, composición y perspectiva.
- b) **Nivel de formulación 2:** La obra de arte es un todo orgánico en el que los elementos están ligados entre sí y en interacción. Esta totalidad forma una estructura simbólica en la que subyacen la mentalidad de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, etc., realizada por la personalidad de un artista.
- La función y el significado de una obra de arte hace alusión al papel que cada manifestación artística ha desempeñado en la cultura en un momento determinado.
 - El significado de una obra de arte se expresa tanto a través de la forma como de las imágenes.
 - La verdadera función de la obra de arte es espiritual, de ahí que su auténtico significado esté en su papel cultural. Es el verdadero significado intrínseco de una obra.

- c) **Nivel de formulación 3:** Una obra de arte es una estructura compleja de relaciones artista/obra/contexto histórico en la que está condicionada por valores ideológicos, económicos y sociales de la época en que ésta se crea.
- La obra de arte es un acto de creación, cuya expresión artística está matizada por el mayor o menor grado de talento o de genialidad del artista y por su actitud hacia el ambiente o la época que le ha tocado vivir.
 - La obra de arte se halla integrada en un sistema de producción económica, de manera que no sólo está condicionada por los comitentes, sino que es además condicionante de los destinatarios, del público en general, actuando también como agente del cambio social.
 - La obra de arte representa un programa iconográfico que refleja los valores histórico e históricos-culturales de la época en que fue creada.

RECAPITULANDO: ¿QUÉ COMPETENCIAS?

Como acabamos de ver en el apartado anterior, los resultados deseados del conocimiento científico disciplinar para los profesores se desarrollan en una comprensión general de conceptos importantes y de los marcos explicativos de la disciplina histórico-artística. También se basa en el conocimiento acerca de los métodos utilizados en cada una de las tendencias epistemológicas descritas. Pero, además incluyen otro aspecto central muy poco observado en la investigación como el análisis del alcance y las limitaciones (en forma de obstáculos o dificultades) de cada uno de los enfoques y sus relaciones complejas con las prácticas académicas universitarias de cada uno de ellos. En este marco se valora especialmente la capacidad de aplicar este conocimiento a situaciones relacionadas con prácticas sociales.

Se usa, por tanto, el término conocimiento profesionalizado, para referirse a dos tipos de saberes: conocimiento de la materia y conocimiento sobre ella. Los conocimientos de la materia se refieren a conocimientos de los objetos artísticos, en tanto que los conocimientos sobre esta disciplina se refieren a conocimientos metodológicos, a las metas del proceso que son explicaciones científicas y también a los papeles complementarios que cumplen para alcanzar un conocimiento profesional deseable histórico-artístico.

Posiblemente, este tipo de conocimiento está presente en todo tipo de propuestas curriculares realizadas sobre la enseñanza de la Historia del Arte como disciplina, sin embargo, para llegar a construir un conocimiento sobre la disciplina artística, los profesores tendrían que desarrollar competencias científicas, centradas en la capacidad para describir, explicar e interpretar los objetos artísticos como fenómenos sociales susceptibles de formar ciudadanos críticos que puedan cambiar la realidad que les rodea, incidiendo sobre ella, desde un marco teórico disciplinar que le ayude a interpretar dicha realidad de la mera más rigurosa posible.

En términos generales, *estas competencias* están relacionadas con:

- El reconocimiento de problemas científicos-disciplinares a investigar.
- La aplicación del conocimiento científico histórico-artístico para explicar qué prácticas sociales producen conocimiento sobre el arte.
- La utilización de estas explicaciones para interpretar qué conocimiento de Arte produce el entorno, las actividades socio-políticas y los problemas socio-ambientales que éstas plantean.

En definitiva, estos tres tipos de competencias desarrollan en los profesores actitudes de reflexión sobre la propia práctica docente y la construcción de un desarrollo profesional deseable sobre la disciplina histórico-artística para ser llevada al aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R.M. (2000): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla. Diada, Editoras.
- BENEJAM, P. (1993): "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del profesorado". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo ediciones.
- BOLÍVAR, A. (2005): "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- BROMME, R. (1988): "Conocimiento profesionales de los profesores". *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), pp. 19-29.
- BUCHMANN, M. (1984): "The priory of knowledge and undertanding in teaching". En KATZ, L. & RATHS, J. (Eds.): *Advances in teacher Education*, Vol. 1. Norwood Ablex, pp. 29-50
- CARLSEN, W. (1992): "Teachers professional Knowledge and Understanding in Teaching". En *Education Leadership*, vol. 49, nº 7, pp. 4-8.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Diada.
- GOMBRICH, E. H. (1959): *Art and illusion. A study in Psychology of pictorial Representation*. Oxford. Phaidon Press Limited. (Trad. Cast. De G. FERRER: *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona. Gustavo Gili, 1979).
- GROSSMAN, P. (1990): "Mapping the terrain: knowledge growth in taiching". En MAXMAN, H.C. y WALTBERG, H.J. (Ed.): *Effective teching: Currengt Research*. Berkeley C.A. McCutchan.
- GROSSMAN, P.; WILSON, S. & SHULMAN, L. (1989): Teachers of substance: Subject Matter knowledge for teaching. En REYNOLDS, M. (Ed.): *Knowledge base for the beginnong teacher*. New York. Pergamon Press, p. 60-72.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): Proyecto IRES. Sevilla, Diada
- GUNDMUNDSTTIR, S. (1990): *Currículo Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching*. London: Falmer Press.
- LEINHARDT, G. et al. (1995): Integrating profesional knolwledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, pp. 401-408
- MARCELO, C. (1992): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido". En MONTERO, L. Y VEZ, J.M.: *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela.
- MARTÍN DEL POZO, R. (1995): *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla

- PAGÉS, J. (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales". En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Diada, Editoras.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): La interacción teoría-práctica en la formación de docentes. En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (eds.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo
- POL, E. (1995): Aprendizaje y enseñanza del Arte: fundamentos y propuestas. *Signos* 14, pp. 68-83
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada, Editoras.
- RAMÍREZ, J. A. (1981): *Medios de Masas e Historia del Arte*. Madrid
- SHORT, G. (1995): "Understanding domain knowledge for teaching: higher order thinking in pre-service art teacher specialists". *Studies in Art Education*, 36(3), pp. 154-169.
- SHULMAN, , L.S. (1986): "Those Who Understand: Knowledge Growth In teaching". *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14
- WILSON, S.; SHULMAN, L. & RICHERT, A. (1987): "150 different ways of Knowaing: representations of Knowledge in teaching". En CALDHEREAD, J. (EDS): *Exploring teacher thiking*. London, pp. 130-145.