

FUENTES ICONOGRÁFICAS DEL IMAGI- NARIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA ESPAÑOLA

José Ignacio Gómez Álvarez

Profesor de Geografía e Historia

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
Justificación	
Estructura y metodología	
Sobre las fuentes	
I. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN SECUNDARIA EN ESPAÑA	
I.1. El nacimiento de la historia del arte en España como disciplina científica hasta su introducción en las aulas de educación secundaria	11
I.2. La enseñanza de la historia del arte en la educación secundaria	13
I.2.1. Antes de la ILE	
I.2.2. La ILE	
I.2.2.1. El Instituto-Escuela	
I.2.3. El franquismo hasta 1953	
I.2.4. De 1953 a 1990: La Ley de Ordenación y la LGE	
I.2.5. La LOGSE	
I.2.6. Las mujeres y la Historia del arte en la enseñanza media	
I.3. La formación del profesorado de Historia del arte	29
I.3.1. De la Escuela Normal al Instituto de Ciencias de la Educación	
I.3.2. Los Institutos de Ciencias de la Educación hoy	
II. DEL LIBRO DE ARTE AL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DEL ARTE EN ESPAÑA	
II.1. Del nacimiento del libro de arte al libro de texto	34
II.1.1. Un proyecto pionero	
II.1.2. Hitos del libro de arte	
II.1.3. Consecuencias de la reproducción fotomecánica de obras de arte en la historiografía artística.	
II.1.4. Fortalezas y debilidades de las reproducciones fotomecánicas	

de obras de arte	
II.2. El libro de texto de Historia del arte en España	41
II.2.1. El nacimiento del libro de texto en España	
II.2.2. Las reproducciones fotomecánicas de obras de arte en los libros de texto antes de la creación de una asignatura específica	
II.2.3. Los libros de texto de Historia del arte en España	
II.2.4. Otros materiales curriculares con reproducciones fotomecánicas de obras de arte	
II.2.5. Otros libros con reproducciones fotomecánicas de obras de arte al alcance de los alumnos	
III. CONOCIMIENTO DIRECTO Y REPRESENTACIONES FUERA DEL LIBRO DE TEXTO	
III.1. Las excursiones	51
III.2. Museos escolares	53
III.2.1. Vaciados y reducciones	
III.2.2. Murales	
III.2.3. La llegada de las diapositivas	
III.2.4. Museos circulantes	
III.2.5. Nuevos soportes de la representación. Tecnología multimedia	
III.2.5.1. DVD	
III.2.5.2. CD-ROM	
III.2.5.3. Internet	
III.3. Otras fuentes del imaginario artístico de los estudiantes	61
III.3.1. Cine	
III.3.2. Publicidad	
III.3.3. Publicaciones de kiosco	
III.3.4. Otros	
CONCLUSIÓN	66

ANEXOS

A. Biblioteca básica del profesor de Historia del arte según algunos estudios	68
B. Apuntes para una historia de las traducciones de libros de arte en España y de los libros de arte españoles. Primer tercio de siglo XX	70
C. Listado de las reproducciones de las obras expuestas por el museo circulante de las Misiones Pedagógicas	72
D. Ejemplos de algunas colecciones de diapositivas	74
E. Preguntas a los profesores sobre su formación a través de las reproducciones	76
F. Relación de ejercicios propuestos en las PAU de la UCM en los últimos años con sus criterios de evaluación	78
G. Cuestionario para las editoriales de libros de texto	82
BIBLIOGRAFÍA	83

Quizá me preguntéis: “¿Estás seguro de que esta leyenda es la verdadera?” Qué importa la realidad situada fuera de mí, si me ayudó a vivir, a sentir que soy y lo que soy.

Charles Baudelaire.

Pequeños poemas en prosa. Las ventanas.

INTRODUCCIÓN

Justificación

El objetivo de este estudio es estudiar la recepción que los alumnos de secundaria españoles han realizado de las obras de arte desde el momento en que a su estudio se le atribuye un valor formativo. O, desde otro punto de vista, saber qué respuesta ha dado cada etapa a la pregunta de por qué se estudia la historia de arte en secundaria y averiguarlo a través de las imágenes que se utilizaron. El arco cronológico que se abarca tiene en un extremo la fecha de la primera reproducción fotomecánica de una obra de arte y en el otro la actualidad.

Hablar de cómo se transmite el conocimiento del arte en España a través de sus imágenes requiere de herramientas conceptuales que proceden del campo de la historia de la educación, de la historia del arte y de su reproducción fotomecánica así como de la sociología y de la historia de los medios de masas entre otros. Pese al peligro de resultar excesivamente vago en algunos puntos, considero que el riesgo es necesario y vale la pena por los escasos resultados que el tema ha alcanzado.

La enseñanza de la Historia del arte está recibiendo un interés creciente en los últimos años en nuestro país, al igual que los libros de texto tanto de esa disciplina como de la Historia en general. Y sin embargo, me atrevo a decir, a la vista de lo localizado sobre el tema, que los resultados concretos en el estudio de la transmisión de la obra de arte en el nivel de secundaria son escasos; y si no lo son, no han modificado sustancialmente los métodos de esa transmisión o se han olvidado.

Así mismo, se enmarca este trabajo dentro del interés por el estudio de la obra de arte reproducida, que empieza a contar con una extensa bibliografía también española. Aún parece que

se puede abundar en el estudio de los libros de texto de Historia del arte y las diapositivas, ya que son los medios principales utilizados todavía en esa transmisión.

Estructura y metodología

Tras la crítica del tratamiento dado al tema se impone estudiar, o más bien resumir, el nacimiento de la historiografía del arte en España por dos razones: porque los métodos creados entonces son los que se van aplicar en la enseñanza luego y porque quienes desarrollan en nuestro país la Historia del arte como disciplina científica participaron generalmente en el desarrollo de un sistema educativo moderno. Sin olvidar que el nacimiento de esa historiografía se debe en gran parte al desarrollo de la reproducción fotomecánica de las obras de arte.

Eso lleva a hacer una referencia concreta a esos dos procesos: el de la historia de la educación en este país y el de la reproducción fotomecánica de la obra de arte, específicamente en España.

Se estudia primero el tratamiento que a la enseñanza de la historia del arte en la educación secundaria se le ha dado en nuestro país. Puesto que no es fácil marcar unos límites férreos a lo que aquí se entiende por educación secundaria o media, dados los distintos años que la legislación ha ido fijando en nuestro país para ella (llegan, según las ocasiones, desde los diez años hasta los dieciocho), ni es realista —y dejaría al proyecto sin parte de su posible alcance— separarlo de los niveles educativos anterior y posterior, se entiende el periodo de conformación de ese imaginario de una forma amplia. Aunque las asignaturas, áreas o materias que se refieren específicamente a la historia del arte aparecen en secundaria, dada la falta de definición histórica de ese nivel y dada la continuidad de todos ellos, se traspasan las fronteras de la secundaria haciendo uso del concepto utilizado por la Institución Libre de Enseñanza (quienes no ven motivos para justificar la diferenciación entre primaria y secundaria y engloban ambos en el “periodo de la educación general”)¹ o del que pretendió imponer la LOCE desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (“enseñanzas escolares”)², incluyendo así cuando sea necesario, la educación primaria, y también entrando en los cursos de formación general del nivel universitario que se vale de medios de formación semejantes, si no idénticos, a los de la secundaria. No puede olvidarse que la formación de los profesores de secundaria se realiza, directa o indirectamente, en la universidad y que los métodos allí utilizados terminan por calar en el nivel educativo anterior. El

¹ “Programa de la Institución Libre de Enseñanza”, reproducido en *Historia de la educación en España. De la Restauración a la II República*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1982, tomo III, pp. 266-276.

² *Documento de bases de la Ley de Calidad*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, 2002.

caso especial de la formación de la mujer en esta disciplina se desarrolla en un apartado propio ya que la coeducación no ha sido predominante en la historia de nuestro sistema educativo.

La evolución de la fotomecánica y de su aplicación a la reproducción de obras de arte y, antes, el desarrollo de un libro que contuviera referencias textuales y gráficas a toda la historia del arte, con las consecuencias que ambos procesos tuvieron para la historia y la historiografía del arte, se repasa brevemente en el segundo capítulo, pues ahí está el origen del libro de texto, utilizado masivamente hoy en día para la enseñanza de la historia del arte.

Pero también hay otras posibles formas de representar fuera de un libro de texto. Éstas se estudian en el último capítulo y con ellas, las excursiones. Es obvio y compartido por todos que el mejor conocimiento de la obra se hace *de visu*, por eso las excursiones se convierten en el mejor medio de contacto, aunque las circunstancias escolares y otras no siempre hagan factible e incluso recomendable esa práctica.

Finalmente, en el epílogo se desarrollan unas conclusiones y se proponen algunas medidas didácticas con el uso de reproducciones.

El método de análisis pretende utilizar, en los casos en los que es posible, un ejemplo al menos que sostuviera la imagen de esa época. Los periodos utilizados son la Restauración, el periodo de la ILE que se hace coincidir especialmente con el final de ella desde el plan Callejo y con la Segunda República, el franquismo hasta la Ley General de Educación de 1970 (LGE) y el periodo de vigencia de ésta hasta que es sustituida por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE). Puede adelantarse que no son generalmente las leyes más o menos puntuales las que han hecho que las imágenes reciban tal o cual tratamiento.

Sobre las fuentes

Una de las razones que hacen que este estudio quede abierto se debe a que no he encontrado otros que se dediquen específicamente al tema. Los hay, y en gran número, sobre la enseñanza de la historia del arte, sobre los libros de texto en general y de Historia en concreto, sobre la historia de la educación..., pero no he sido capaz de localizar ninguno sobre el tema que se trata, ni siquiera sobre los libros de texto de historia del arte. Hay una excepción destacada: la sólida tesis doctoral de Enrique González García sobre *La reproducción gráfica de la obra escultórica en los libros de texto*³, que, desgraciadamente para mis fines, no trata el contexto más amplio de

³ Eduardo GONZÁLEZ GARCÍA: *La reproducción gráfica de la obra escultórica en los libros de texto*. Universidad de Granada, 1997, Tesis doctoral inédita.

la didáctica de la Historia del arte en España. También debo hacer mención aquí de otro breve estudio de tema afín: el de María Victoria García Olloqui titulado *La didáctica de la historia del arte a través de las diapositivas*⁴. Su utilidad es muy cuestionable, al igual que el tratamiento dado al tema, defraudando mucho. En el artículo *La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible*, Roser Calaf hace un análisis muy somero, de unas líneas, de cuatro libros de texto de distintas editoriales⁵. Más completo es el de la tesis doctoral de Ángel Abós, en la que hay un capítulo dedicado expresamente a las reproducciones de los libros de texto de la educación primaria bajo el franquismo⁶. Como se puede comprobar a través de su uso en este proyecto, ha resultado muy útil el estudio sobre la profesionalización de la Historia del arte, que no se detiene en el nivel universitario, de M^a Santos García Felguera⁷. Un libro utilísimo ha sido el de Rafael Altamira *La enseñanza de la Historia*⁸. Su bibliografía no será actual y no hace más que una somera mención a un medio tan utilizado hoy como son las diapositivas que entonces nacían, pero su esquema es perfecto, y adelanta en mucho las discusiones más recientes, sin que parezca que lo superen.

Para no repetir innecesariamente lo que aparece en las pequeñas introducciones de cada apartado así como en las notas más cercanas a ellas, remito allí y a la bibliografía clasificada para conocer las principales fuentes utilizadas.

Finalmente aclaro que a la hora de atender al estudio de la transmisión de las imágenes y conformación del imaginario me referiré específicamente a las imágenes y no a los textos didácticos. Hay dos razones para hacerlo así. La primera es que hablar del texto sería hablar de la historia de la historiografía del arte, tema sobre el que, pese a las ambiciones expuestas, no aspiro a añadir nada nuevo. La segunda es sencillamente porque las imágenes son autosuficientes, aunque generalmente haya un texto que las soporta e intenta desarrollar. Se estudian algunos casos de transmisión de conocimiento exclusivamente por imágenes; pretender que les falta un texto es tomar ya partido.

⁴ María Victoria GARCÍA OLLOQUI: "La didáctica de la historia del arte a través de las diapositivas", *Espacio y tiempo*, n. 2, Escuela Universitaria de Magisterio de Sevilla, Sevilla, 1988, pp. 67-84.

⁵ Roser CALAF: "La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible", *Iber*, n.8, Graó, Barcelona, 1996, pp. 17-24.

⁶ Ángel Luis ABÓS SANTABÁRBARA: *La enseñanza de la Historia en Primaria (1938-1970)*. Universidad de Alcalá, 1999, Tesis doctoral inédita.

⁷ M^a de los Santos GARCÍA FELGUERA: "La Historia del arte. Del amateurismo a la profesionalización", en *Proyecto docente y de investigación presentado por... para la oposición a una plaza de profesor titular*. Universidad Complutense de Madrid, s.f., inédito.

⁸ Rafael ALTAMIRA: *La enseñanza de la Historia*. Akal, Madrid, 1997. Edición de Rafael Asín Vergara. Hubo una primera edición no venal en 1891 y una revisada y ya comercial de 1895 que reproduce la que utilizo.

I. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN SECUNDARIA EN ESPAÑA

I.1. El nacimiento de la historia del arte en España como disciplina científica hasta su introducción en las aulas de educación secundaria

La conversión de la Historia del arte en disciplina científica y su llegada a la universidad ya han sido tratadas con detalle por historiadores eminentes como para que aquí proceda algo más que un brevísimo resumen, útil como introducción del momento y la forma de la recepción de esta disciplina por parte de los institutos de educación secundaria⁹.

En el momento en el que la historia del arte está subsumida en el paisaje de literatura ampulosa más que de rigor científico que presentan la arqueología y la diplomática del siglo XIX destaca en nuestro país la aportación ya científica de Juan Facundo Riaño. Hay que notar desde el primer momento que tanto él como su precedente en la enseñanza de la Historia del arte, que se encuentra en los cursos de Teoría e Historia del Arte que imparte José Fernández Jiménez en 1867 en el Colegio Internacional de Madrid, nos sitúan en el entorno de la ILE, verdadera galaxia en la educación y la modernización española. E interesa reparar también en que, aun cuando este primer contacto académico con la Historia del arte moderna se realiza fuera de la universidad y en un contexto de educación no reglada, muy cerca de los institutos de enseñanza media, todo ello se prepara para la universidad.

Del impresionante impulso de Riaño sobresale, en relación con lo tratado, la creación de la cátedra de *Historia de las Bellas Artes en los tiempos antiguos, Edad Media y Renacimiento* en la Escuela Superior de Diplomática (1863), la del Museo Pedagógico Nacional (1882) y la del Museo de Reproducciones Artísticas (1878). La desaparición de la Escuela de Diplomática (1900), único lugar en el que se podía estudiar historia del arte en estos años, llegó a ser lamentada por Lafuente Ferrari, pues, al fin, era un núcleo de investigación alternativo al universitario¹⁰ y fue el pilar del desarrollo de la historia del arte profesional¹¹: por allí pasaron Cossío, Mélida y su director fue Juan de Dios de la Rada y Delgado, comisario de la exposición conmemorativa del IV Centenario del Descubrimiento de América, al calor de la cual surgió un interés inédito por el conocimiento de la historia del arte que se tradujo en la fundación de la Sociedad Española

⁹ Esos historiadores son Enrique LAFUENTE FERRARI: *La fundamentación y los problemas de la historia del arte*. Instituto de España, Madrid, 1985; y M^a de los Santos GARCÍA FELGUERA: “La Historia del arte...”, *op. cit.* Allí cita otros estudios sobre el tema: el prólogo de J. BROWN a *Imágenes e ideas de la pintura española del siglo XVII* y el artículo de BORRÁS: “La historia del arte hoy”, en *Artigrama*, 1985.

¹⁰ E. LAFUENTE FERRARI: *La fundamentación...*, *op. cit.*, p. 47.

¹¹ M.S. GARCÍA FELGUERA: “La Historia del arte...”, *op. cit.*, p. 10.

de Excursiones y de su Boletín (1893), “aún la más importante compilación de material gráfico jamás recogida en España”¹². De esa exposición derivan, en última instancia, las cátedras universitarias de esta disciplina científica¹³.

El otro pilar de la profesionalización es la Escuela de Estudios Históricos del Ateneo, por donde pasaron todos los que eran o serán: Mérida —delfín de Riaño—, Beruete, Lampérez, Cossío, Fernández Jiménez, Tormo, Araújo...

El papel de Manuel Bartolomé Cossío en la introducción de la historia del arte en las aulas de formación general es incontestable. Por él y por la participación de uno de sus colaboradores, Rafael Altamira, hombre de la ILE sin serlo oficialmente, se produce la introducción de la enseñanza del arte en las enseñanzas preuniversitarias que había desarrollado Riaño. Todo ello se estudia con detalle más abajo (I.2.2.).

La Historia del arte entra en la universidad cuando la ley García Alix, de 1900, reorganiza los estudios de la facultad de Filosofía y Letras y suprime la Escuela de Diplomática. Por esa ley, en 1901 se crea la asignatura de licenciatura de *Teoría de la Literatura y de las Artes*. Jordán de Urrés, Ovejero, Murillo Herrera y Bonilla se encargan de su docencia desde distintas ciudades¹⁴. La ambigüedad de su enunciado permitía un amplio margen en su tratamiento que iba desde la estética (Jordán) a los estudios literarios (Bonilla), pasando por la historia de arte (Tormo y Ovejero).

Habrá que esperar hasta 1967 para encontrar una sección de Historia del arte, la primera en España, en la universidad de Madrid, dentro de su facultad de Filosofía y Letras. En 1970 sale la primera promoción de esta especialidad. La traducción de esa novedad en un progreso de las investigaciones histórico-artísticas se hará notar enseguida. Y todo ello coincide con la aparición de un público amplio para las exposiciones, las conferencias, los libros de arte, cuando todos ellos se vuelven fenómenos de masas¹⁵.

La *generación heroica*, representada por Tormo y Gómez Moreno, supone la consolidación definitiva de la Historia del arte como disciplina científica en nuestro país por su método de investigación, la formación de equipos insertados en instituciones sólidas y la difusión de sus

¹² *Ídem*, p. 7.

¹³ E. LAFUENTE FERRARI: *La fundamentación...*, *op. cit.*, p. 49, n. 36.

¹⁴ *Ídem*, pp. 16 y 19 y M.S. GARCÍA FELGUERA: “La Historia del arte...”, *op. cit.*, pp. 24 y ss.

¹⁵ Juan Antonio RAMÍREZ: “La Historia del Arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos”, en Mario CARRETERO, Juan Ignacio POZO y Mikel ASENSIO (eds.): *La didáctica de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid, 1986, pp. 61-74.

hallazgos por cauces diversos y efectivos¹⁶. Torres Balbás representó una alternativa historiográfica que estaba en contacto directo con la obra misma. Algo semejante, si bien en otros campos, puede decirse de Lafuente Ferrari y de Gaya Nuño quienes, sin embargo, vieron interrumpido su esfuerzo didáctico y su contacto natural con las primeras promociones de historiadores del arte que iban a salir de la universidad por el contexto político, dejando el papel transmisor en manos de otros que aminoraban el valor de lo que se separara del estudio positivista y del contenido encorsetado, como Angulo y Camón Aznar¹⁷.

De los libros de Angulo sobre la historia general del arte deriva directamente la formación de los profesores de enseñanza media, a juzgar por el número de ediciones de sus publicaciones generales que lo convierten en el manual básico por excelencia durante años¹⁸ (II.2.3.).

Un papel no pequeño en ella juega también José María Azcárate. Sus cuadros sinópticos, inefables para algunos¹⁹, hicieron que cundiera esa práctica en los institutos, con resultados, estos sí, verdaderamente inefables²⁰. Se dedicó específicamente a la formación del profesorado de secundaria (I.4) y publicó anualmente unos libritos con las respuestas a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) propuestas por las universidades de toda España²¹. Según su propia declaración, se sitúa en la estela de Gómez Moreno.

I.2. La enseñanza de la historia del arte en la educación secundaria

Seguir con detalle el desarrollo de la legislación educativa en el periodo estudiado es tortuoso. Aparte de lo ya sabido sobre los más de cien años de vigencia de la Ley Moyano de 1857 hasta la Ley Villar Palasí de 1970, entre 1894 y 1953 se promulgaron diez programas de bachillerato, siete de ellos entre 1894 y 1903 a los que siguieron los de Callejo en 1926, Sainz Rodríguez

¹⁶ M. S. GARCÍA FELGUERA: "La Historia del arte...", *op. cit.*, p. 48.

¹⁷ *Ídem*, p.62.

¹⁸ Diego ANGULO: *Historia del arte*. Universidad de Sevilla, 1953¹; *Manual de Historia del arte*. EISA, Madrid, 1954¹; *Resumen de Historia del arte*. EISA, Madrid, 1955¹. No sé exactamente cuántas ediciones alcanzó cada uno de esos títulos; conozco la décima del primero en 1982 y aún otra en 1984, y la sexta del tercero de 1981.

¹⁹ José María AZCÁRATE: *Historia del arte en cuadros esquemáticos*. EPESA, Madrid, 1969. No hay que olvidar que Enrique LAFUENTE FERRARI presentó también unos en su *Breve historia de la pintura española*. Dossat, Madrid, 1946³, dentro de la colección Síntesis del arte en la que la arquitectura estaba a cargo de Chueca Goitia y la escultura de M^a Elena Gómez Moreno. Fue Valeriano Bozal quien los calificó así.

²⁰ En la Biblioteca Nacional española se conservan los siguientes títulos cuyo contenido es verdaderamente increíble por su escasísima calidad: Antonio VILLEGAS VILLEGAS: *Arte. Apuntes-resúmenes en cuadros esquemáticos. Bachillerato intensivo*. Edición propia, Madrid, 1972; Lluís G. SOCIAS CERDÁ y M^a Magdalena ROSSELLÓ GALMÉS: *Prontuario visual. Historia del arte*. Edición propia, Palma, 1995. Una edición más seria es Josefina FERRANDO MIRALLES: *Historia del arte en cuadros sinópticos*. Vedrá, Barcelona, 1997.

²¹ José María AZCÁRATE RISTORI: *Selectividad. Historia del Arte. Pruebas de [año]*. COU. Anaya, Madrid, varios años.

en 1938 y Ruiz Giménez en 1953²². Complicado también resulta intentar rastrear en esas leyes su verdadero interés por la historia del arte pues no existe una asignatura específica para ella hasta 1953. Debe entenderse que allá donde figura la asignatura de Geografía e Historia se esconde posiblemente el estudio de la Historia del arte, pero de ello nada se dice explícitamente.

Además, hay que tener en cuenta que hay que tratar con cierto recelo esa legislación si la utilizamos para conocer la implantación de un método didáctico o la recepción de las obras de arte por parte del alumnado, como en este caso, pues el enunciado de los objetivos didácticos oficiales difiere en muchas ocasiones de su aplicación²³.

I.2.1. Antes de la ILE

En términos generales, se puede decir que durante el siglo XIX impera una concepción tradicional de la enseñanza, esto es, basada en métodos memorísticos y que inciden en la disciplina, sin el desarrollo ni la implantación todavía de una metodología activa que aparecerá sólo a principios del XX y siempre en lucha con una tendencia contraria inveterada. Prueba de ese conservadurismo son los acontecimientos de 1875 surgidos de la supresión de la libertad de cátedra y que llevaron al año siguiente a la fundación de la ILE. En lo que afecta a nuestro tema, puede entenderse que el estudio del arte era visto como un lujo, un apósito propio de las clases favorecidas que carecía de la utilidad inmediata e incuestionable de otras ciencias o artes como la literatura, o, todo lo más, como medio para el conocimiento de la historia y la transmisión de los valores morales y especialmente nacionales. No hay que olvidar que los sistemas educativos nacen al calor de los nacionalismos²⁴.

Es ilustrativo para comprender el indefinido carácter formativo que se atribuía al arte fijarse en los objetivos que se marcaban las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes (ENBA), uno de los cuales era desarrollar el gusto del público y también su ideario político²⁵. Si se atiende a las obras que se presentaban a las ENBA del siglo XIX así como a las reproducciones de obras de arte que aparecen en ellas, especialmente arquitecturas, se descubre la utilidad que se les daba cuando el gusto estaba dirigido desde las instancias oficiales y son ellas las que fijan una especial

²² Anastasio MARTÍNEZ NAVARRO: "Orígenes y configuración de la enseñanza secundaria", en *Formación de Profesores de Educación Secundaria*. ICE de la UCM, Editorial Complutense, Madrid, 1995, pp. 101-111; Julio RUIZ BERRIO: "La aventura de la enseñanza secundaria en España", en *idem*, pp. 113-123.

²³ A.L. ABÓS: *La enseñanza...*, op. cit., p. 13.

²⁴ Julio RUIZ BERRIO: "Génesis y desarrollo de los sistemas educativos nacionales", en *Formación de Profesores...*, op. cit., pp. 79-87.

²⁵ Lo que sigue en este apartado reproduce en parte mi estudio titulado *El objeto y el lugar. Representaciones y recreaciones del patrimonio histórico-artístico en la pintura de historia española del siglo XIX*. Considero que, por analizar qué arte y por qué se valora, puede ser muy útil en este contexto para retratar a la sociedad que lo mira.

atención según el momento por la España de los Reyes Católicos y en su arte, por la época del barroco o por una España de pasado musulmán esplendente pero de repetición indeseada. También llama la atención todo aquello que la pintura de historia condena por ausencia. Esas ausencias no siempre se justifican por la falta de un acontecimiento digno de ser reproducido pues se encontró siempre que se quiso. Con todo ello se habla del gusto y los valores de los artistas del siglo XIX que pintan esos objetos y lugares pero también de la sociedad que las reproduce y las mira²⁶.

Uno de los casos más interesantes de recuperación de obras reales en un contexto recreado es el de la *Visita del cardenal Tavera al célebre Alonso Berruguete* de Miguel Jadraque (1884). Siguiendo una larga tradición compartida por Teniers y Panini, imitaba en cierta medida el objetivo de Zoffany en su pintura de *La Tribuna de los Uffizi*: encuadrar a aquellos diletantes y conocedores en el marco de su ideal cultural. En el caso de Zoffany es el de la cultura clásica, conocida a través del Grand Tour que se convierte en "la más potente influencia civilizadora en cuatro siglos al norte de los Alpes"²⁷. Jadraque también muestra una sociedad pasada que se quiere recuperar en sus valores y en sus glorias, pero en este caso a través de los valores que se atribuyen a un artista, a su obra y al momento en que crea, y su taller es la tribuna española.

Puesto que los temas preferidos entonces son aquellos que tienen que ver con la construcción de España como nación, las obras de arte que aparezcan reproducidas serán aquellas que en mayor medida puedan concitar un sentimiento (pues de eso se habla en el nacionalismo) que refleje los valores del pueblo español o de aquella nacionalidad a la que se dirige el discurso de la obra, pues para ellas está preparado todo el sistema, empezando por las ENBA²⁸. Y esto viene dado por el lugar más que por cualquier estilo del objeto representado. Si en otros países hay estilos que pueden tenerse por nacionales —como el gótico en Alemania, Inglaterra y Francia y el Renacimiento o el barroco en Italia—, en España no existía esa identificación con ningún estilo concreto. Las nacionalidades integradas en España sí lo tendrán, pero no *la nación de naciones*²⁹. Se prefiere entonces en esta pintura la representación de lugares a la de obras. Lugares que están cargados de sentido por algún suceso o personaje legendario y que se valoran por esa carga sentimental, no en cuanto obras artísticas. Es en eso esta pintura doblemente romántica, pues una de

²⁶ "A veces el conjunto de obras [dentro de otras] sirve de marco, ya no a un coleccionista, sino a una sociedad cultural". Julián GÁLLEGO: *El cuadro dentro del cuadro*. Cátedra, Madrid, 1978, p. 138.

²⁷ Oliver MILLAR: *Zoffany and his Tribuna*. Paul Mellon Foundation, Londres, p. 34.

²⁸ Jesús GUTIÉRREZ BURÓN: *Exposiciones nacionales de Bellas Artes*. Cuadernos de arte español, n. 45, Historia 16, Madrid, 1992, p. 10.

²⁹ Para bibliografía sobre la pintura de historia por nacionalidades o por las Comunidades Autónomas de hoy, véase Carlos REYERO en *El arte en el Senado*. Secretaría General del Senado, Madrid, 1999, p. 234, nota 24.

las notas románticas es precisamente la integración entre figura y lugar³⁰. Esto hace que la reina de las artes en las representaciones de la pintura de historia —y también para el nacionalismo— sea la arquitectura. Ya no sólo como fondo que identifica un lugar, sino también como motivo mismo único del cuadro. La pintura de arquitecturas del barroco holandés, de la que es paradigmática la obra de Saenredam, se actualiza representando un lugar de gloria nacional que es en sí mismo historia, haciendo de su pintura un cuadro de historia como en el caso de Gonzalvo Pérez *Capilla y sepulcros del Condestable de Castilla y su mujer en la catedral de Toledo* (1862) o el José María Avrial *Vista del Panteón de los Reyes de León en la iglesia colegiata de San Isidoro* (1862).

Aparece ahora la idea de Patrimonio Nacional. En paralelo a la codificación de la historia nacional, se inicia la selección y depuración del corpus de obras que van a formar parte de aquél y se fija su disfrute preestablecido. Dentro de la instrumentalización de que es objeto la pintura de historia como vehículo para transmitir un programa de ideas bajo una aparentemente inocente verosimilitud, la pintura de historia es testigo excepcional a la vez que artífice de esa catalogación que se realiza ahora, participando en la definición del itinerario del futuro turista al que alumbra en nuestro país el Marqués de la Vega-Inclán.

Es una pintura despreciada por la crítica del siglo XX hasta su restauración a finales de siglo. Pero quizás no lo hubiera sido por el público si se hubiera conocido mejor, como demuestra la aceptación de las imágenes derivadas de aquellas pinturas que sí llegaron³¹. Lo más paradójico es que esas pinturas no se conocieron por estar guardadas en lugares *públicos*. Pensemos en la posibilidad de que un arte estatal no sea popular en la edad del pueblo y la democracia porque está fuera de su alcance, custodiado en los edificios de los representantes del pueblo. Téngase en cuenta además que en las ENBA se cobraba una entrada para depurar al público de sus elementos más vocingleros³², impidiendo la difusión de la imagen entre las capas sociales a las que supuestamente se dirigían esas ENBA y sus pinturas, en una suerte de «todo para el pueblo pero sin el pueblo» redivivo. Lógicamente, esto ya despertó discusiones en su época³³.

³⁰ Carlos REYERO: *La pintura de historia en España: esplendor de un género en el siglo XIX*. Cátedra, Madrid, 1989, p. 59.

³¹ Javier PÉREZ ROJAS y José Luis ALCAIDE: “Apropiaciones y recreaciones de la pintura de historia”, en Cat. exp.: *La pintura de historia del siglo XIX en España*. Consorcio Madrid '92, Madrid, 1992, pp. 103-118.

³² J. GUTIÉRREZ BURÓN: *Exposiciones nacionales de Bellas Artes, op. cit.*, p. 12.

³³ *Ibidem*.

Lo que aquí interesa de la historia de las ENBA³⁴ es su voluntad de realismo asociado a un adoctrinamiento político. La caída dramática de su fortuna crítica es debida a ello. Y su éxito popular se encontrará precisamente en periodos de intenso adoctrinamiento, como en el primer franquismo, cuando el estudio del arte no merece especial atención más que como medio de transmisión de valores nacionales decimonónicos y el arte y sus pinturas son tribunas. Los objetos y los lugares allí reproducidos “caracterizan la vida de quienes lo poseen”³⁵. Pero también de quienes los miran con atención.

I.2.2. La ILE

La historia de la ILE también es sobradamente conocida y de resumen casi inabarcable. Del contacto con la bibliografía que sobre ella se ha generado se deriva la siguiente idea³⁶: en el principio fue la ILE; si algo hubo antes en el terreno de la educación, no ha sobrevivido o sus restos no revisten más interés que el de la antigüedad. Creó o participó en la creación de una serie larga de instituciones, todas ellas trascendentes para la puesta en marcha de un país atascado de pasado; entre ellas, Junta de Ampliación de Estudios, Residencia de Estudiantes, Centro de Estudios Históricos, Museo Pedagógico Nacional, Instituto-Escuela, Museo de Reproducciones Artísticas y Misiones Pedagógicas. Por afectar directamente a la enseñanza media y a la enseñanza del arte, nos interesan especialmente las cuatro últimas.

Pero acudiendo directamente al tema de estudio —la utilización de imágenes para la enseñanza de la Historia del arte— en relación con la ILE, se acaba pronto con ello si acudimos a las propias palabras de Cossío, director de la ILE, “quien nunca puso en manos de un escolar un libro de arte”³⁷:

La primera vez que se les enseñe una lámina debe ser siempre delante del objeto que representa, para que puedan darse cuenta fácilmente de la relación de uno y otro, y aprender a in-

³⁴ Pantorba les puso un cierre dramático: “fueron cayendo cada vez más, y terminaron —¡afortunadamente terminaron ya!— envueltas en el ludibrio”. Bernardino de PANTORBA: *Historia y crítica de las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes celebradas en España*. Alcor, Madrid, 1946, p. 349.

³⁵ J. GÁLLEGO: *El cuadro...*, op. cit., p. 140.

³⁶ Son de referencia los estudios de Antonio JIMÉNEZ-LANDI: *La Institución Libre de Enseñanza*. Taurus, Madrid, 1973, 4 vols.; Vicente CACHO VIU: *La Institución Libre de Enseñanza*. Rialp, Madrid, 1962; y Lorenzo LUZURIAGA: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Imp. de la Universidad, Buenos Aires, 1957. Bibliografía más actualizada sobre el tema puede verse en Eugenio OTERO URTAZA: *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994. Pueden verse también documentos íntegros reproducidos en *Historia de la educación en España*. Breviarios de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, tomos III y IV, 1982 y 1991 respectivamente.

³⁷ E. OTERO URTAZA: *Manuel Bartolomé Cossío*, op. cit., p. 172.

interpretar los datos de la representación, cosa que a nosotros nos parece sencillísima, pero que pide al niño un poderoso esfuerzo³⁸.

El objetivo de la enseñanza del arte no es que el alumno sepa de él, sino que piense en contacto con él³⁹. Y esa capacidad se desarrolla tanto delante de la obra más consagrada como ante el objeto más humilde, pero siempre original:

En ningún pueblo, por pequeño que sea, falta iglesia, y en ella esculturas y pinturas; y mil objetos insignificantes en todas las casas, pueden hacer comprender a los niños lo que es el arte bello y la clasificación de estas tres artes⁴⁰.

Todas éstas son ideas de plena vigencia hoy por su validez y, sin embargo, resultan escasamente practicadas, empezando o terminando por la universidad y por las programaciones hinchadas de datos de la secundaria.

Pero la rotundidad en el desapego de las láminas terminará por matizarse dentro de la ILE, pues láminas y fotografías tienen cabida en las aulas, embellecidas “con flores y plantas, con fotografías y reproducciones artísticas [...], con todo, en suma, lo que hoy necesitamos en nuestras viviendas”⁴¹. Las Misiones Pedagógicas, ideadas por Cossío, basan su museo en ellas (III.2.4.) y el libro de texto no estuvo tan desterrado de la ILE como parece. En el informe de la Junta de 1925 se hace referencia a un uso exhaustivo, aunque no dogmático ni memorístico, del libro de texto en la sección de Bachillerato (se utilizaron sucesivamente los libros de Lavisse, Seignobos y Malet e Isaac)⁴².

Queda claro que el arte es un medio para una formación moral, idea tomada de Ruskin⁴³ —en la medida en que no está relacionado con el nacionalismo—, y también para conocer la sociedad que creó esa obra: “Siendo el arte un producto social, no tenemos medio mejor ni camino más seguro para penetrar en el espíritu de la sociedad que lo creó”⁴⁴.

³⁸ Manuel Bartolomé COSSÍO: “Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza del arte”, *BILE*, IX, 1885, p. 348. Citado en E. OTERO URTAZA: *Manuel Bartolomé Cossío, op. cit.*, p. 173.

³⁹ E. OTERO URTAZA: *Manuel Bartolomé Cossío, op. cit.*, p. 174.

⁴⁰ M. B. COSSÍO: “Conferencias...”, *op. cit.*, p. 349. Citado en E. OTERO URTAZA: *Manuel Bartolomé Cossío, op. cit.*, p. 173.

⁴¹ Manuel Bartolomé COSSÍO: “Sobre la educación artística”, *BILE*, XI, 1887, p. 321. Citado en E. OTERO URTAZA: *Manuel Bartolomé Cossío, op. cit.*, p. 176.

⁴² E. OTERO URTAZA: *Manuel Bartolomé Cossío, op. cit.*, p. 170.

⁴³ *Ídem*, p. 176.

⁴⁴ *Reglamento de la Institución Libre de Enseñanza (organización, métodos, resultados)*. Tip. De la Revista de Archivos, Madrid, 1925, p. 18. Citado en E. OTERO URTAZA: *Manuel Bartolomé Cossío, op. cit.*, p. 170.

Aunque estas afirmaciones se realizan para los párvulos, la ILE nunca perdió su objetivo propedéutico y son extensibles para los niveles sucesivos.

La ILE en su conjunto destaca por su voluntad de hacer del arte una didáctica en sí mismo. En esa institución sobresalen quienes tienen peso en el mundo de la historia del arte *unido* a su interés en la defensa de su valor en la enseñanza media. Hacen así suya la idea de Platón, recuperada universalmente en los años cuarenta por Herbert Read⁴⁵ y que también estaba en el programa de Krause⁴⁶, según la cual se puede llegar a *la educación por el arte*. Conecta con ella de forma destacada Cossío, quien plantea la necesidad de la educación artística como una parte de la formación total del individuo. El Programa de la ILE, por inspiración de Cossío dice: “La historia del arte, enseñada en excursiones y museos, es uno de los instrumentos poderosos de la educación y debe ir ligada a la historia”⁴⁷.

Pero su semilla en la ILE la plantó Riaño. Aunque no llegó a ser profesor de la ILE, es el responsable de la importancia dada al arte por parte de esta institución y del método seguido. Francisco Giner de los Ríos le dedica una necrológica en 1901 en la que sostiene que “esta importancia del arte en nuestra enseñanza, incluso en su aspecto metodológico, viene directamente de Riaño”. Allí alaba esa anticipación de la aplicación de la educación por el arte en época contemporánea y de su metodología: la historia del arte “comienza ahora en otros pueblos a conquistar un puesto en el periodo de la cultura general (pero más especialmente en la secundaria), años después de haberla admitido la Institución en todos sus grados primarios”, y no a la manera habitual, “verbalista, abstracta y pseudo-teórica”, sino con viajes, visitas a monumentos, etc.⁴⁸

Cossío y Altamira también señalaron a Riaño como iniciador del interés por el arte en la didáctica española. Dice Cossío:

De la ‘casa de Riaño’ —y de las ‘casas’, podríamos decir, ya se trataría de Madrid, Toledo o Granada—, y mediante aquella juventud que allí formábase, vino a la Institución el amor al cultivo de la Historia del arte; tal vez la nota más característica de su programa escolar, y

⁴⁵ Herbert READ: *La educación por el arte*. Paidós, Buenos Aires, 1986; H.READ: *Las raíces del arte. Aspectos sociales del arte en una era industrial*. Infinito, Buenos Aires, 1971. Véase especialmente el capítulo V: “El método estético de educación”, pp. 85 y ss.

⁴⁶ Enrique M. UREÑA et. al.: *El «Ideal de la humanidad» de Sanz del Río y su original alemán*. UPCO, Madrid, 1992.

⁴⁷ Citado en M.S. GARCÍA FELGUERA: “La Historia del arte...”, *op. cit.*, p. 22.

⁴⁸ Citado en *ídem*, p. 15.

aún de su influjo educativo en la cultura patria, aquella en que se anticipó a las exigencias que la pedagogía ha venido, de un modo universal, a formular más tarde⁴⁹.

Y Riaño:

De esa corriente —a que tanto ayudó el entusiasmo y la ciencia de aquel hombre lleno de atractivo que se llamó don Juan Facundo Riaño, secundado por la que fue su mujer, portadora del ilustre apellido de Gayangos— salieron dos consecuencias importantísimas: una, la atracción de gran parte de la juventud que recibió aquella influencia, hacia los estudios de arqueología artística y la íntima incorporación de ellos en nuestra metodología histórica; otra, el descubrimiento de no pocos tesoros artísticos de la vieja España, olvidados y menospreciados... Vigorosa y original granazón de esta siembra admirable fue, años después, el hermoso y penetrante libro de Cossío sobre El Greco⁵⁰.

Sin embargo, incomprensiblemente, Lafuente Ferrari puentea a Riaño, Cossío y a toda la ILE hasta llegar a Tormo, su maestro, porque él sí basaba su estudio en la contemplación directa de la obra de arte⁵¹.

I.2.2.1. El Instituto-Escuela

Creado en 1918 e inspirado por Cossío y José Castillejo, hombre clave de la última etapa de la ILE, sus principios residen en una educación individualizada y adaptada al entorno. Para ello atiende a la educación física, a la educación moral y también a la educación estética, cuando esto era muy atípico. Un hombre del Instituto-Escuela, Luis de Zulueta, afirmaba que en los institutos “no se atiende a la educación estética ni a las excursiones”⁵².

Del énfasis puesto en la formación estética dan medida las críticas del catedrático de Filosofía del instituto Cardenal Cisneros, Eloy Luis André, para quien el perfil de los alumnos del Instituto-Escuela estaba en su diletantismo, esteticismo y vicios femeninos, lejos del casticismo

⁴⁹ Manuel Bartolomé COSSÍO: *El Greco*. Madrid, 1908, p. XI. Citado en M.S. GARCÍA FELGUERA: “La Historia del arte...”, *op. cit.*, p. 15.

⁵⁰ Rafael ALTAMIRA: *Giner, educador*. Madrid, 1915, p. 42. Citado en M.S. GARCÍA FELGUERA: “La Historia del arte...”, *op. cit.*, p. 15.

⁵¹ M.S. GARCÍA FELGUERA: “La Historia del arte...”, *op. cit.*, p. 4.

⁵² Luis de ZULUETA: artículos aparecidos en *El Sol*, los días 24-I, 11-III, 18-III de 1918. Citado en Luis PALACIOS BAÑUELOS: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988, p. 79.

debido⁵³. Sobre la formación de su profesorado (**I.3.1.**), las exigencias a ellos pedidas y sus excursiones artísticas (**III.1.**) se trata en esos apartados.

El principal problema de ese ensayo educativo era que no preparaba específicamente para la superación de los exámenes oficiales, con lo que “eran frecuentes los suspensos”, entre ellos, como más sonados, los de los Machado⁵⁴.

En el tiempo de la ILE se desarrollan también otros ensayos pedagógicos, como la Escuela Nueva creada por Manuel Núñez de Arenas en el seno del partido socialista en 1910. Según Giner en la necrológica de Núñez de Arenas: “La educación logró ser moderna en cuanto él influyó”. En su escuela imparten conferencias María de Maeztu, Castillejo y Cossío, entre otros, pero su relación con el arte no es más moderna que la de la ILE⁵⁵.

I.2.3. El franquismo hasta 1953

Los principios de la política educativa del nuevo Estado tienen a Menéndez Pelayo como eje (la religión es la médula de nuestra historia) y a Andrés Manjón como pedagogo por excelencia⁵⁶. La ILE, sinónimo de materialismo, marxismo y masonería, se convertirá en su bestia negra. Entre los motivos de depuración del profesorado estaba su procedencia de la ILE⁵⁷, “aunque lo curioso es que el nuevo Estado se apropió de todo lo que ella había puesto en marcha”⁵⁸.

Como recogen todos los estudios sobre la época franquista, el cuadro de su enseñanza se compone de su sometimiento a la doctrina del partido único y de la Iglesia⁵⁹. Según Bozal, en la enseñanza franquista se produce una confusión entre afirmar y explicar⁶⁰. Y la Iglesia, que no quería volver a perder el control de la educación, es dogmática y doctrinaria por definición⁶¹. Ese adoctrinamiento se centró especialmente en primaria⁶².

⁵³ L. PALACIOS: *Instituto-Escuela...*, op. cit., p. 47.

⁵⁴ *Ídem*, p. 43.

⁵⁵ *Ídem*, cap. VI.

⁵⁶ Alicia ALTED VIGIL: *La política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil española*. Ministerio de Cultura, Madrid, 1984, pp. 149 y ss.

⁵⁷ *Ídem*, p. 172.

⁵⁸ *Ídem*, p. 153.

⁵⁹ A. ALTED: *La política del nuevo Estado...*, op. cit.; Ángel LLORENTE: *Arte e ideología en el franquismo (1936-1951)*. Visor, Madrid, 1995; Manuel TUÑÓN DE LARA: “La interpretación policial de la Historia”, *Cuadernos de Pedagogía*, suplemento nº. 3, Barcelona, 1976.

⁶⁰ Valeriano BOZAL: “Un proyecto educativo para el pasado. Enseñanza y política en España (1940-1960)”. Suplemento del *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid*, Madrid, 1985. Citado en A. ABÓS: *La enseñanza...*, op. cit., p. 14.

⁶¹ Con ingenuidad impostada preguntaba el cardenal Herrera Oria: “¿Qué inconveniente puede haber en que miles de sacerdotes se encarguen de las escuelas en pueblecitos de pocos vecinos?”. Cardenal HERRERA ORIA: *Historia de la Educación española*. Véritas, Madrid, s.a. (1941), p. 392. Reproducido parcialmente en *Historia de la TOLEITOLA. Revista de educación del CEP de Toledo N°9. 2007*

El arte se pone al servicio del Estado pero sin que aquél tenga una ideología definida, como no la tenía el régimen de Franco⁶³. Entre las trazas de ella estaría la disposición del arte al servicio del pasado, tratando de recobrar la grandeza imperial, cuando Imperio y Contrarreforma significan la misma cosa. En tal dirección se resaltarán un pasado artístico glorioso muy concreto e inseparable de ese imperio y de esa religión: el de la España de los Austrias, el de artistas como el Greco y Velázquez, plenos de catolicismo y espiritualidad, de los que los artistas españoles son herederos y, se supone, continuadores⁶⁴.

Mientras tanto, el arte de vanguardia es invariablemente despreciado y vilipendiado. Y el restante, fuera de ese periodo muy concreto, ignorado, igualmente instrumentalizado o de conocimiento dirigido. Ejemplo de ese dirigismo es la afirmación del ministro de Educación, Sainz Rodríguez: “Nosotros pondremos cada libro en manos del lector que deba tener”. Las bibliotecas supervisadas fueron convertidas en complemento indispensable de la enseñanza, “e igual cabe decir de los museos a través de los cuales se debía intensificar el espíritu patriótico nacional”⁶⁵.

Muestra de esa instrumentalización aberrante son las modificaciones realizadas en la pintura de Delacroix *La Libertad guiando al pueblo* para que ilustre el 2 de mayo. O la interpretación de las pinturas prehistóricas:

Pero la más bonita de todas las pinturas que de aquellos lejanos tiempos han llegado hasta nosotros es una, encontrada en Minateda (provincia de Albacete), en la que se ve a una madre llevando amorosamente a sus hijos de la mano. YA ENTONCES FUE SAGRADA ENTRE NOSOTROS LA FAMILIA; Y EL AMOR DE LAS MADRES, LA PRENDA MÁS DULCE DEL CORAZÓN⁶⁶. [En mayúsculas en el original]

Sobre las pinturas de la cueva de Altamira se afirma en otro lugar:

Esta es la cuna de los hombres creyentes, quienes, aun ignorando cuál es el verdadero Dios y el culto que deben tributarle, son la preparación de la raza que le rendirá la devoción más

educación en España. Nacional-Catolicismo y educación en la España de posguerra. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, tomo V, vol. 2, 1990, p. 556.

⁶² A. ABÓS: *La enseñanza...*, *op. cit.*

⁶³ Ángel LLORENTE: *Arte e ideología...*, *op. cit.* A. ALTED defiende que el régimen como tal no la tenía, pero sí su partido y sus componentes: *La política del nuevo Estado...*, *op. cit.*

⁶⁴ Raquel PELTA RESANO: “Entre las musas y la espada. La imagen del artista durante el primer franquismo”, en *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie VII, n.10, UNED, Madrid, 1996, pp. 263-284.

⁶⁵ A. ALTED: *La política del nuevo Estado...*, *op. cit.*, p. 252.

⁶⁶ Agustín SERRANO DE HARO: *España es así. Curso Superior de Enseñanza Primaria.* Escuela Española, Madrid, 1961 (1ª ed. 1942). Citado en A. ABÓS: *La enseñanza...*, *op. cit.*, p. 907.

encendida⁶⁷.

O, sin ir tan lejos, es el caso del uso conformador del ideario dado a la pintura de historia del siglo XIX en la que se ahoga la corriente romántica de la pintura del XIX en la que reyes parricidas y reinas locas son criticadas y arruinan el mensaje moralizador. “Esta corriente crítica de la pintura de historia [...] difícilmente aparecerá en los manuales del periodo que estudiamos”⁶⁸.

Las principales fuentes del imaginario histórico-artístico de los estudiantes de educación secundaria serán entonces las obras del siglo de Oro, de presentación convenientemente sesgada, la escultura y la pintura de historia del siglo XIX —no la liberal y parlamentaria—⁶⁹ y su heredera del siglo XX al servicio de los mismos fines así como el paisaje imaginario creado por las construcciones a lo Albert Speer⁷⁰.

Hay que señalar que la *Ley reguladora de los estudios de Bachillerato* de 20 de septiembre de 1938 no contemplaba una asignatura específica para la Historia del arte, aunque sí la tenía Italia en ese momento, cuyo plan de estudios sirvió de modelo para el español⁷¹.

En esa ley aparece una asignatura de cuarto de bachillerato, cuando éste se componía de siete cursos, cuyo nombre es Historia de la Cultura entre un programa apretado de historia de España. Su programa está compuesto por exageraciones nacionalistas sobre la hispanidad y resulta difícil ver en ella un hueco para una Historia del arte desarrollada con sensatez. Y si aparecía por algún lado, podemos hacernos una idea del tratamiento que se le daba a través de la propuesta por puntos para una formación nacionalsindicalista de Laín Entralgo:

[...] se basa fundamentalmente en el relato y en la ostentación ante el niño de imágenes, preferiblemente coloreadas y murales, ejecutadas con el máximo decoro artístico.

3º: Los relatos e imágenes se basarán de preferencia en nuestras *creencias* en la Patria y en Dios. [...]Serán] láminas murales referentes a los sucesos heroicos y ejemplares de nuestra Revolución; rebelión anterior al Alzamiento, el Alzamiento, la guerra y cuantos hechos notables se produzcan hasta la edición de las láminas. La creencia en Dios podría educarse por medios análogos. (Recuerdo ahora aquellos antiguos cuadros murales, con ingenuas escenificaciones en la Historia Sagrada, que, después de todo, tanto bien hacían).

⁶⁷ José MUNTADA BACH: *Santa Tierra de España*. Focus, Barcelona, 1942. Citado en A. ABÓS: *La enseñanza...*, *op. cit.*, p. 907

⁶⁸ A. ABÓS: *La enseñanza...*, *op. cit.*, p. 312.

⁶⁹ J. PÉREZ ROJAS y J. L. ALCAIDE: “Apropiaciones y recreaciones...”, *op. cit.*

⁷⁰ Ángel LLORENTE: *Arte e ideología...*, *op. cit.*

⁷¹ A. ALTED: *La política del nuevo Estado...*, *op. cit.*, p. 207.

4º: [...] en cuanto a las láminas, yo propondría que con cierto ritmo —semanal o bisemanal, aparte de los días conmemorativos—, el maestro, ante la clase formada a la vista de la lámina, hiciese un relato emocionado, entusiasta, a tono con nuestro estilo poético y con el alma infantil, acerca de lo representado por aquélla. Podría incluso llegarse a que niños mayores, bien escogidos, sustituyesen, en ocasiones, al maestro en esta tarea, pero siempre ante su presencia.

Todo esto para formar el ímpetu al que alude el título. Para formar la vocación artística caben métodos semejantes pero faltan lecturas adecuadas, pues sólo se haría por lecturas:

5º: En cuanto a lo artístico o artesano, es preciso encontrar lecturas idóneas para la Escuela Nacional Sindicalista⁷².

De tener que buscar algo más desarrollado sobre el valor didáctico del arte otorgado en esta etapa habría que acudir a las Escuelas de Bellas Artes⁷³.

La conclusión que se extrae tras comprobar este tratamiento del arte es que se crea en los estudiantes un interés espurio por el arte realista (aunque vaya apareciendo muy tímidamente después de los veinticinco años de paz un estilo tendente a la geometrización de los fondos y de las formas, al modo de las pinturas de Vázquez Díaz o de las esculturas de Juan de Ávalos), una valoración de los artistas en función de su compromiso político así como una reducción de las miradas sobre el arte que lo traducen a valores morales y religiosos exclusivamente y que lo encierran en un periodo preferente de la historia: el del Imperio español.

I.2.4. De 1953 a 1990: La Ley de Ordenación y la Ley General de Educación

La entrada oficial de la Historia del arte en los institutos se produce a través de la *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media* de 26 de febrero de 1953, con el ministerio Ruiz Giménez. Y lo hace sin ambages pues se convierte en materia obligatoria para todos los estudiantes del bachillerato superior bajo el nombre de *Historia del Arte y de la Cultura* (art. 82), siendo por tanto materia del examen de Grado (art. 93). Sin embargo, tenía un enfoque utilitarista, pues “como com-

⁷² Pedro LAÍN ENTRALGO: “Educación del ímpetu. Revisión de un ensayo de Ortega y Gasset”, *Revista Nacional de Educación*, 4, 1941, pp. 7-26. Reproducido en *Historia de la educación en España. Nacional-Catolicismo y educación en la España de posguerra*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, tomo V, vol. 1, 1990, pp. 285-301.

⁷³ Llorente remite a Alted, pero nada he encontrado allí.

plemento de la formación intelectual, debe cultivarse la sensibilidad estética de los alumnos y su adiestramiento en tareas agrícolas, industriales o de artesanía” (art. 12).

Tiene esa novedad un doble interés: por hacer obligatorio el estudio de la Historia del arte y por ser con esa asignatura con la que se va a formar la primera generación de historiadores del arte que salieron de una especialidad universitaria con ese nombre en 1970.

Sin embargo, se intentó su supresión del currículo al llegar la Ley General de Educación (LGE), lo que motivó protestas de profesores y alumnos que tuvieron su momento más sonado en el encierro en el Museo del Prado⁷⁴.

Finalmente, esa ley dejó la puerta abierta para la Historia del arte al establecer optativas en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) sin determinar en el momento de su promulgación (art. 25.1). Apareció así la *Historia de la cultura y del arte* en primero de BUP con textos poblados de imágenes fantásticas y cuadros que recreaban la historia⁷⁵. El desarrollo del programa del Curso de Orientación Universitaria (COU) lo realizaban los institutos sobre una directriz de las universidades y supervisadas por ellas (art. 34). En él existía una asignatura de “letras” (*sic*) sobre *Historia del arte*.

El arrinconamiento de la materia o los intentos de supresión se deben, según Ramírez, a una mala experiencia con ella por parte de los legisladores, a un abuso de la catalogación y de la memoria y a un seudomarxismo que entiende el arte como una ostentación de la clase dirigente: suprimido aquél se mina ésta. Esto contiene no poca autocrítica por su parte, pues es autor de un texto muy difundido de Historia del arte para este nivel renombrado por su volumen⁷⁶.

Los vicios más extendidos entre el profesorado son el abuso de la catalogación, el sociologismo vulgar para el que el arte no es más que una ilustración, el esteticismo deshistorizado y el ultracontenidismo iconológico que debe ser incluso eliminado totalmente. Esa mala didáctica se la explica Ramírez en parte por el desequilibrio de los temarios de oposición que hacen que el acceso de los especialistas en arte sea un poco más difícil o que la idea que se haga un profesor de él a la vista del temario sea bastante desviada. El resultado es que los alumnos absorben unos iconos, repetidos en libros de historia, arte, música y literatura, entre otros, que no comprenden ni son capaces de entender más que como manifestación de una época: “Hay didácticas que dificul-

⁷⁴ J.A. RAMÍREZ: “La Historia del Arte en el bachillerato...”, *op. cit.*, p. 70.

⁷⁵ GRUPO EDETANIA: *Historia de las civilizaciones y del arte. 1º de BUP*. ECIR, Paterna (Valencia), 1991. Plan 1975.

⁷⁶ José María AZCÁRATE, Alfonso Emilio PÉREZ SÁNCHEZ y Juan Antonio RAMÍREZ: *Historia del arte*. Anaya, Madrid, 1979¹.

tan la comprensión verdadera de lo que enseñan”⁷⁷. Y la clave en la que coinciden todos en todas las épocas y que se repite hasta de forma machacona, generalmente sin explicar con detalle cómo, es que hay que enseñar a ver.

I.2.5. La LOGSE

Para el desarrollo de la LOGSE tampoco se contó con la participación de historiadores y menos del arte, según Ramírez. La *Historia de la cultura y del arte* se transformó en una *Historia del arte* como optativa en segundo de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y de Artes, pudiendo ser elegida también desde otras modalidades, algo bastante improbable.

Sin embargo, el *Real Decreto por el que se establece el currículo de Bachillerato*⁷⁸ empieza de forma taxativa su reglamentación de la materia de Historia del arte: “La Historia del Arte es una materia fundamental para el conocimiento de la historia de la humanidad”. Con ello parece que definitivamente se consolida esta disciplina como digna de estudio más allá del lustre cultural con el que se la adorna y permite entender que puede estudiarse la historia de la humanidad a través suyo, y sin ella ésta no se entiende.

Propone hacerlo con un número limitado de ejemplos de los que partirían líneas de interpretación del momento en que se crearon y del arte en general, pues se debe tender, sin perjuicio de otras ópticas, a presentar el arte como lenguaje; lenguaje que una vez aprendido capacita para enfrentarse de forma autónoma con otros ejemplos no tratados en clase. Por eso no hay inconveniente en ceñirse a la “cultura visual de Occidente” y en poner especial énfasis en el arte contemporáneo.

En el material que desarrolla el currículo oficial sin embargo se advierte de la conveniencia de no limitarse a un número restringido de obras paradigmáticas, ampliando y completando la visión con otros ejemplos⁷⁹. Es el eterno problema en un curso muy limitado por su horario: 120 horas para toda la historia del arte y todas las historias del arte (II.2.4. y III.2.3.).

Se cuida de recomendar, en la medida en que el arte es un lenguaje, que conviene utilizar todos los canales de los que se sirve y utilizar, por tanto, todo tipo de reproducciones.

⁷⁷ J.A. RAMÍREZ: “La Historia del Arte en el bachillerato...”, *op. cit.*, p. 69.

⁷⁸ R.D. 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato. BOE n.253, de 21 de octubre de 1992.

⁷⁹ *Materiales Didácticos. Historia del arte. Bachillerato*. Centro de Desarrollo Curricular, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995. Autora: M^a del Carmen Pérez San José.

I.2.6. Las mujeres y la formación en Historia del arte: profesoras y alumnas

Uno de los debates de la época dorada de la pedagogía fue el de la coeducación. La corriente liberal y la revolucionaria (socialista y anarquista) eran partidarias de ella pero se imponía en el conjunto de la sociedad el criterio de la conservadora: la educación femenina se dirigía a otros fines y debía contar con medios distintos. De hecho, la coeducación no llegó a primaria hasta 1909 y los primeros institutos de secundaria femeninos se crearon en 1929, abriéndose así su lento acceso a la universidad y después al profesorado, aunque previamente existían posibilidades formativas puntuales en ese nivel en la Residencia Femenina al amparo de la ILE desde 1915 y desde 1903 en la Escuela Superior de Valencia en ciertas formaciones profesionales que se consideraban esencialmente femeninas (bibliotecarias, enfermeras, dependientas de comercio, matronas y practicantes) o dentro del grupo que en relación con la mujer, según Capel, pueden calificarse «de adorno» (Conservatorio y Bellas Artes). En el Conservatorio, más de la mitad de los alumnos en niveles profesionales eran mujeres y algo semejante ocurría en la Escuela de Pintura, Escultura y Grabado, si bien su número absoluto era escaso: 15 alumnas en el curso de 1900-01 y 27 en el de 1927-28⁸⁰.

La mujer debía tener una formación estética pero no necesariamente artística; y si recibía ésta era para aumentar su *dote*.

[La mujer] no deslustrará los blasones de su estirpe, no eligirá (*sic*) ni ordenará con menor primor, distinción y elegancia el decoro, el mobiliario, toda la indumentaria de su morada y de su propia persona, por haber cursado [...] asignaturas de teoría e historia de las bellas artes⁸¹.

Es más, la misma formación general de la mujer desde esta óptica era cuestionada de forma ridícula:

Sus amigas le harán entender que la [...] que se dedica a cultivar su espíritu para disponerse al conocimiento y cumplimiento de sus deberes, pasa inadvertida en las fiestas [...]. Los hom-

⁸⁰ Rosa María CAPEL MARTÍNEZ: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Ministerio de Cultura, Madrid, 1982, p.438.

⁸¹ Juan Bautista ORRIOLS: *Discurso pronunciado por... inaugurando la fiesta de la Ilustración de la mujer*. Imprenta Subirana Hermanos, Barcelona, 1895, pp. 8 y 9. Citado en R.M. CAPEL: *El trabajo..., op. cit.*, p. 317.

bres [...] tendrán buen cuidado de hacerla notar su inferioridad y [...] le aplicarán el calificativo de *marisabidilla*⁸².

Cuando se habla de la mujer como *artista* es para referirse a su condición de madre y educadora. Y la belleza se constituye en uno de los tres pilares de sus estudios, junto con la moralidad y la religiosidad, en la medida en que “le haga amar cuantas cosas embellecen el vivir cotidiano”⁸³. Para esos enfoques deben entenderse útiles los estudios de Bellas Artes, Historia, Dibujo, Música o Francés que figuraban entonces en su currículo.

En el Congreso Pedagógico de 1882 celebrado en Madrid hubo reticencias para reconocer oficialmente la *idoneidad natural* que las mujeres tienen para dirigir las escuelas de párvulos, lo que presuponía una capacidad intelectual para desarrollar una profesión liberal. Ese reconocimiento tenía doble filo, pues recluía a las mujeres en los niveles primeros del sistema educativo, pese a la buena intención de los principales promotores de la iniciativa: los hombres de la ILE Labra, Cossío y Giner.

En el seno de esta institución nos encontramos a las mujeres ocupando mayoritariamente los puestos de maestras. Desde luego que María de Maeztu destaca en el panorama, pero como directora de la sección de primaria del Instituto-Escuela. En secundaria aparecen generalmente sólo en la enseñanza de idiomas.

¿Qué se entiende durante el franquismo por educación artística o estética de la mujer? Quizás pueda responder el siguiente texto extraído de una ponencia de la Semana de Educación Nacional de la F.A.E. en la que se presenta como modelo de mujer a santa Teresa de Jesús:

Y las maestras, como defienden a las niñas de la coeducación y de novelas, etc., también tienen que defenderlas de la frivolidad. ¿Motivos? Aparte de los de índole moral, estéticos... Pocas mujeres destacadas en el arte: una Roldana en arquitectura, alguna que otra para un paisajito, una acuarela, poca cosa: tal vez exagero concediendo un uno por mil. ¿Qué extraño es que, al tratar de embellecerse las mujeres, lo hagan tan mal?⁸⁴

⁸² Intervención de Concepción SAIZ: *Congreso Nacional Pedagógico de 1882. Actas de las sesiones*. Fomento de las Artes, Madrid, 1882, p. 225. Citado en R. M. CAPEL: *El trabajo...*, *op. cit.*, p.337.

⁸³ Fernando de CASTRO: *Discurso inaugural de las Conferencias dominicales para la educación de la mujer*, pronunciado en el Salón de Grados de la Universidad Complutense el 21 de febrero de 1869. Citado en R. M. CAPEL: *El trabajo...*, *op. cit.*, pp. 330 y s.

⁸⁴ María del R. DÍAZ JIMÉNEZ: “Formación de la mujer en la escuela de la Nueva España”, en *Atenas*, Burgos, enero de 1938, n.77. Reproducido en *Historia de la educación en España. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, tomo IV, 1991, pp. 448-451.

Sorprende que haya profesoras de Historia del Arte incluso en la universidad formadas en ese contexto.

I.3. La formación del profesorado

I.3.1. De la Escuela Normal al Instituto de Ciencias de la Educación

Fuera de preocupaciones no regladas y, especialmente, fuera del ámbito de alcance de las órdenes religiosas (jesuitas y escolapios sobre todo)⁸⁵, el primer esfuerzo oficial por formar al profesorado data de 1846 cuando se inicia el ensayo de la Escuela Normal de Filosofía que se institucionaliza por Real Decreto en 1850. Sin embargo, dos años después será clausurada. Hay que esperar entonces a la creación del Museo Pedagógico Nacional en 1882 con Riaño como Director General de Instrucción Pública para recuperar ese interés en la formación de uno de los pilares de la educación. Es Cossío quien define el público y el objeto del Museo:

El Museo es esencialmente un Museo Pedagógico, no un Museo escolar: quiero decir con esto que está llamado a servir a la educación de los maestros más que a la de los niños [...]. Ante todo, el Museo debe ayudar a la formación de los educadores, siendo centro y exposición permanente y viva del estado de nuestras escuelas.⁸⁶

La creencia de que la transformación social sólo sería posible a través de la educación, que esa transformación debía empezar por la enseñanza primaria y que de la formación del maestro dependía el resto de los elementos que componen la enseñanza –métodos, organización, material– eran algunos de los postulados que compartieron la Institución Libre de Enseñanza y el Museo Pedagógico Nacional.⁸⁷ También compartió con ella la valoración de la difusión del arte entre los estudiantes desde la edad de los párvulos. El Museo contaba con colecciones de material de enseñanza. Entre el artístico estaban las láminas y los trabajos de aguja, especialmente bordados, reunidos en una colección valiosa por Emilia de Gayangos, Juan Facundo Riaño o el conde de Valencia de Don Juan, entre otros. Varias colecciones de cerámica popular completaban esos objetos de arte entre los que empezaba a contar la artesanía por mediación de la gente de la ILE. Cossío decía:

⁸⁵ Anastasio MARTÍNEZ NAVARRO: “Evolución de la formación del profesorado de enseñanza secundaria”, en *Formación del profesor...*, op. cit., pp. 137-147.

⁸⁶ Intervención como delegado en la Conferencia Internacional de Educación en Londres en 1884. Citado en Alfredo VALVERDE: *El Museo Pedagógico Nacional*. <http://www.residencia.csic.es>

⁸⁷ *Ibidem*.

Debe protestarse contra la errónea distinción reinante entre bellas artes y artes que no son bellas, como si todo arte no fuera susceptible de producir belleza, o hubiese alguno que tuviera este fin único y exclusivo⁸⁸.

Pero, sin duda, lo más provechoso del Museo para la formación del profesorado eran sus libros y sus revistas. Su influjo entre el profesorado puede medirse por el número de usuarios que, en 1895, convirtieron la biblioteca del museo en la segunda más visitada de Madrid tras la Nacional con unos 300 servicios diarios. Las tres secciones del museo eran además en parte circulantes.

Del contenido de las colecciones del museo sobre reproducciones de obras de arte en 1895 tenemos conocimiento a través del detallado análisis de Rafael Altamira (III.2.2.).

El siguiente impulso para la formación del profesorado reaparece en 1918 gracias al Instituto-Escuela, que adopta esa doble denominación por su condición también de escuela de profesores. Se valoraba en ella el conocimiento de idiomas, los viajes al extranjero y la formación y colaboración en centros universitarios o de investigación. Camón Aznar fue uno de los que se acogieron a esa fórmula. Sin embargo aunque es probable que los profesores que marcharan al extranjero visitaran sus colecciones de arte es presumible que no trajeran de allí reproducciones útiles para sus alumnos: entre las solicitudes de formación en el extranjero no figura ni una que estuviera relacionada con la Historia de arte.

Tras el desarrollo en 1932 de la facultad de Filosofía y Letras, con la creación de una sección de Pedagogía, en 1966 se crea la Escuela de Profesores de Enseñanza Media que conecta directamente con los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) a los que alumbró la LGE. Entre sus publicaciones, no sé de qué modo distribuida, se encuentra una de José María Azcárate⁸⁹ que da pautas sensatas para la enseñanza de la asignatura optativa *Historia del arte y de la cultura*, y, lo que más interesa aquí, desde donde orienta al profesor a una bibliografía básica entre la que figuran libros destacados por sus ilustraciones y en la que él mismo encuentra lagunas editoriales, entre ellas, un buen diccionario de términos (habrá que valerse del DRAE) o un corpus de textos fundamentales. No es presumible que los alumnos tuvieran libre o fácil acceso a ella pero da una idea de lo que podrían encontrar o de lo que se supone que conocería el profesor. En él se aconse-

⁸⁸ M.B. COSSÍO: "Conferencias...", *op. cit.*, p. 348. Citado en E. OTERO URTAZA: *Manuel Bartolomé Cossío*, *op. cit.*, p. 171.

⁸⁹ José María AZCÁRATE: *Historia del arte y de la cultura. Orientaciones metodológicas*. ICE de la UCM, Madrid, 1973.

ja la visita directa, especialmente a las obras arquitectónicas y, por su facilidad de acceso, a las locales. Todo ese trabajo se realizaría sobre “unas, muy pocas, obras maestras” que, dice, todo el mundo sabe cuáles son.

Junto con los Materiales Didácticos desarrollados tras la LOGSE quedaría una biblioteca básica como la que puede encontrarse en el anexo A.

I.3.2. Los Institutos de Ciencias de la Educación hoy

La formación pedagógica de los licenciados se reduce desde 1970 a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que se puede conseguir por diversas vías: la más sencilla, como la ofrecida por la UCM, consta de dos exámenes y un periodo de prácticas de 30 horas de permanencia activa en un centro docente y de una memoria sobre él. En 1985 el 73,1% de los profesores de BUP y el 60,4% de los profesores de FP pensaban que el CAP “no me ha servido para casi nada”⁹⁰. De ese modo se reconocen implícitamente otras fuentes de formación, entre las que destaca la propia experiencia: “Los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su periodo de formación”⁹¹, algo que ya se decía en 1918: “nuestros institutos son reproducciones abreviadas, miniaturas de las universidades” porque imitan la explicación *ex cátedra* y porque la relación entre profesor y alumno es inexistente. El profesor repite y copia lo que vio en la universidad⁹².

Aunque esa renuencia de los licenciados a seguir las enseñanzas que proceden de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) no llegan a esconder su raíz en un descarado conflicto corporativista, también es consecuencia de la incompreensión de la realidad escolar que perciben los docentes de enseñanza media en los profesionales de los ICE. Es verosímil que pocos de ellos podrían reconocer en sus aportaciones la relevancia de los parámetros más prosaicos de esa realidad escolar, “con problemas de equipo y de ambiente; con problemas de seguridad económica y de integridad profesional”, además de los directamente profesionales: los alumnos⁹³.

Ese rechazo puede estar explicado, además, no por el desconocimiento de los ICE, sino precisamente por lo contrario. Para entrar en la actividad docente se exige el CAP, lo que ya im-

⁹⁰ Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986). Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Citado en Primitivo SÁNCHEZ DELGADO: “Sobre la enseñanza en el área de Ciencias Sociales”, en Antonio MONCLÚS ESTELLA (Coord.): *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Editorial Complutense, Madrid, 1992, p. 45.

⁹¹ M. FERNÁNDEZ PÉREZ: *La profesionalización del docente*. Escuela Española, Madrid, 1988, p. 20. Citado en Primitivo SÁNCHEZ DELGADO: “Sobre la enseñanza...”, *op. cit.*, p. 45.

⁹² Luis de ZULUETA: artículos aparecidos en *El Sol*, *op. cit.* Citado en L. PALACIOS: *Instituto-Escuela...*, *op. cit.*, p.79.

⁹³ Herbert READ: *La educación por el arte...*, *op. cit.*, p.37.

plica un primer contacto que suele percibirse como un requisito más sin interés por dotarlo de calidad ni por el lado de quien lo imparte. Pero, además, y ya volviendo al terreno de la enseñanza de la historia del arte, quien se acerque a las publicaciones de los especialistas de los ICE en la didáctica oportuna y se encuentre con Kle, Miralles, Wostell y Arrollo (en lugar de Klee, Millares, Vostell y Arroyo) entre una maraña de mapas conceptuales herméticos de aplicación imposible e innecesaria pensará que es aviesamente incontenible la prodigalidad de los profesores de las diversas didácticas y que aún se dirá que eso provoca malestar porque se juzga desde un nivel educativo inferior⁹⁴.

En general, esas publicaciones despiden el olor de los laboratorios asépticos con alumnos clónicos bien peinados que tanto rechazo produce en los profesores que hozan a diario entre alumnos diferentes y despeinados, a veces de una asepsia más que dudosa que impregna sus centros rácanos. Voces que son sólo voces; publicaciones de ICEs para ICEs, de doctorandos para doctorandos que olvidan o desconocen los problemas reales del centro; entre otros, la presión sobre los programas ejercida por las pruebas de acceso a la universidad⁹⁵.

Con todo, llama la atención que generalmente hagan referencia a las publicaciones de los historiadores del arte que han abordado el tema de la enseñanza de la historia del arte⁹⁶. Creo que son ellos en definitiva quienes forman directamente a los profesores de esa enseñanza, pues el modelo utilizado en ese su periodo de formación, que además cuenta con el aval universitario —de la universidad de verdad, no de la que se percibe como artificial—, hace que se aplique lo recibido y no lo predicado. La propuesta contraria, según la cual, “el profesor debe encontrar la manera de dejar de hacer lo que con él hicieron para comenzar a hacer lo que hubiera querido que con él hubieran hecho”⁹⁷ no topa sólo, como parece insinuar, con la comodidad displicente del

⁹⁴ Roser CALAF, Alfredo NAVARRO y José A. SAMANIEGO: *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Síntesis, Madrid, 2000. Perlas de ese libro son también las siguientes: “Cuando se está llegando al final del curso aparece el arte del siglo XX y la clase entra en fase de cierta perplejidad aguda. Los alumnos notarán con mayor o menor claridad que su profesor o profesora está menos brillante en sus análisis y sugerencias”, p. 91. “Otra posibilidad, aún más radical, consiste en empezar por el siglo XX y seguir hacia atrás en el tiempo (...). No hay muchas experiencias al respecto”, y no se cita ni una, p. 95.

⁹⁵ Véase también Rosa María ÁVILA: *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Díada, Sevilla, 2001. Allí se propone como referencia deseable el estudio inútil de otro profesional de la didáctica de la Historia del arte, M.V. GARCÍA OLLOQUI: *op. cit.*, para llegar a la siguiente propuesta metodológica: en una primera fase, adquirir conocimientos a través de la clase magistral, leer textos, ver diapositivas, ir a los museos; en la segunda, realizar prácticas sobre imágenes; y en la tercera desarrollar un diálogo socrático con el alumno. Un método y un libro tan correcto como cuajado de buenas intenciones y ninguna novedad.

⁹⁶ J.A. RAMÍREZ: “La Historia del Arte en el bachillerato...”, *op. cit.*, y Jaime BRIHUEGA: *Curso de profesores*. Salamanca, son las más citadas. De esta última he traspapelado la referencia exacta.

⁹⁷ F.E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ: “Sobre la situación y el significado de la didáctica”, en *Revista Complutense de Educación*, UCM, Madrid, vol. 1 (1), p. 40. Citado en Primitivo SÁNCHEZ DELGADO: “Sobre la enseñanza...”, *op. cit.*, p. 45.

profesorado sino con la necesidad de crear todo un sistema educativo por su parte para el que, entre otras cosas, resultarían innecesarias las directrices de los ICE. Y, con todo, las hay buenas y que no rebajan sus exigencias ni desdican de la excelstitud de sus orígenes. Pero, pienso que, en general, no proponen un ideal, un horizonte de convergencia al que sería deseable llegar, con las dificultades de aplicación que tiene todo modelo, sino que más se parecen a la referencia que pueda crear la mancha de tinta que la estilográfica ha disparado al albur de lo que se pueda pensar desde el despacho de un ICE. Y que si dan muestra del conocimiento de la didáctica de la historia del arte como lo dan de la materia de la historia de arte, suscitan el terror.

Algo semejante cabría decir de la contribución a la formación permanente del profesorado por parte de los centros de recursos del profesorado (CPR y CEP).

El resultado de todo ello es que si en las facultades españolas el modelo imperante es el de la clase magistral con proyección de diapositivas, es este método el que se aplicará, previsiblemente, en los institutos de secundaria. Tanto más cuanto que es mayoritaria la vivencia del instituto como una universidad en miniatura o una extensión de ella hacia abajo, especialmente en los cursos de Bachillerato en los que se imparte una materia específica de Historia del arte, pues su profesorado lucha íntimamente contra la frontera infranqueable entre esos dos ámbitos académicos. Si bien, en los institutos el mayor contacto con el profesor y el mayor número de incentivos para ello hacen que ese método se combine con una frecuencia de visitas a los museos más abundante⁹⁸.

⁹⁸ Me hubiera parecido interesante estudiar la formación del profesorado a través de sus propias declaraciones. Para ello se elaboraron las preguntas del anexo E. La falta de medios han impedido que fueran pasadas con utilidad y éxito.

II. DEL LIBRO DE ARTE AL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DE ARTE EN ESPAÑA

II.1. Del nacimiento del libro de arte al libro de texto⁹⁹

Se entiende aquí por libro de arte no al que le interesa a los bibliófilos por su encuadernación e impresión, independientemente del tema tratado, sino al que tiene por objeto específico reproducir obras de arte, con evidente interés también para la bibliofilia¹⁰⁰.

II.1.1. Un proyecto pionero

Con el nombre de *Recueil Crozat* se conoce la edición del primer libro ilustrado sobre Historia del arte, entendida como recuento de las principales obras plásticas de la creatividad humana, que el mayor coleccionista francés del siglo XVIII, Pierre Crozat, llevó a cabo desde 1721 hasta su muerte en 1740, quedando el proyecto inacabado. Éste consistía en la ilustración mediante estampas realizadas por los principales grabadores franceses de los textos que Pierre-Jean Mariette fuera componiendo y que se referían de forma catalográfica a las imágenes. Esta necesaria integración entre las imágenes y los textos de Mariette convierten a esta obra en pionera. También lo es por su esfuerzo en la fidelidad. “Creo —dice Haskell— que hay razones poderosas para afirmar que en ninguna publicación anterior se habían tomado tantas molestias para conseguir reproducciones absolutamente fieles a las pinturas elegidas como modelo”¹⁰¹. Por eso, el trabajo de Crozat, fiel, masivo y comprensivo de las grandes obras maestras se convierte en el punto de partida¹⁰².

Las limitaciones de este sistema para el estudio del arte, mayoritario hasta la difusión de las técnicas de reproducción fotomecánica, han sido puestas de manifiesto, entre otros, por Ivins

⁹⁹ Lo que sigue en este apartado es un resumen con correcciones y ampliaciones de mi estudio *Malraux y el turismo rural*.

¹⁰⁰ Véase Francis HASKELL: *El laborioso nacimiento del libro de arte*. Instituto de Estudios Iconográficos Ephialte, Vitoria, 1991. Para el caso español, cat. exp. *El libro de arte en España*. Dirección General del Libro y Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Granada, Granada, 1973. Hay libros homónimos del marqués de Lozoya de 1968 y de la Biblioteca Nacional de 1933, éste no sólo referido a libros de interés para la historia del arte. Recientemente Ramón SOLER I FABREGAT y PÉREZ SANTOS: *El libro de arte en España durante la Edad Moderna*. Trea, Gijón, 2000.

¹⁰¹ F. HASKELL: *El laborioso nacimiento...*, op. cit., p. 42.

¹⁰² Fiel (aunque sujeto a las posibilidades del grabado), masivo (pese a que la edición era tan sólo de 800 ejemplares para suscriptores selectos, aunque Crozat hablara de una clientela compuesta “des princes, des grands et du public”), comprensivo (condición que quedó anulada por reducirse a dos los ocho volúmenes inicialmente planeados) de grandes obras maestras (casi todas ellas procedentes de la colección de Crozat).

(para quien no se trata de copias de copias sino de traducciones de traducciones)¹⁰³ y por Furió (“es precisamente la enorme importancia del grabado como medio de difusión del conocimiento por lo que conviene subrayar sus limitaciones en cuanto a su capacidad para transmitir una información visual objetiva”)¹⁰⁴. Y con todo, Lessing hizo su tratado más influyente sin haber visto el *Lacoonte* más que en grabados, y algo semejante cabe decir de Winckelmann.

II.1.2. Hitos del libro de arte

Al libro de arte realizado con estampa le sustituyó el que contenía fotografías: primero pegadas (los calotipos de Stirling Maxwell en sus *Annals of the artists of Spain*, 1847) y encartadas (las publicaciones de Piot, Le Secq, Marville y los hermanos Bisson en 1851 y 1853)¹⁰⁵ y luego impresas sobre el mismo papel que el texto desde 1860 para el caso de las xilografías tras el invento de Thomas Bolton y desde 1880 para el de las litografías¹⁰⁶, siendo la primera la de Stephen Horgan en el *Daily Graphic* de Nueva York¹⁰⁷.

Con Clifford y Laurent se desarrolla en España ese género bibliográfico que reproduce los principales monumentos y tesoros artísticos de cada una de las ciudades en un volumen. Entre los fondos de Biblioteca Nacional española se encuentran ejemplos abundantes de esa práctica entre los años 1884 y 1900, siendo más frecuentes durante el segundo lustro de los 80, cuando ya casi cada ciudad tiene su imagen congelada¹⁰⁸. Su desarrollo va parejo al de las técnicas de reproducción fotomecánica y al desplazamiento que paulatinamente sufre la fotografía desde su condición de objeto a su condición de icono susceptible de reproducción ilimitada. En esos años se situaría la eclosión del museo imaginario, aunque Ivins la retrasa hasta después de la Primera Guerra Mundial.

A la par que los volúmenes dedicados a las ciudades —que también incluyen fotografías de objetos situados en interiores como museos o iglesias, si bien en menor medida¹⁰⁹— y de las

¹⁰³ W. M. IVINS, jr.: *Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica*. Gustavo Gili, Barcelona, 1975.

¹⁰⁴ Vicenç FURIÓ: *Sociología del arte*. Cátedra, Madrid, 2000, p. 272.

¹⁰⁵ Cat. exp. *Les Frères Bisson photographes. De flèche en cime 1840-1870*. Bibliothèque nationale de France/Museum Folkwang, París/Essen, 1999.

¹⁰⁶ Juan Antonio RAMÍREZ: *Medios de masas e Historia del arte*. Cátedra, Madrid, 1976, p. 97.

¹⁰⁷ *The Focal Encyclopedia of photography*. Focal Press, Boston, 1993.

¹⁰⁸ Gerardo F. KURTZ e Isabel ORTEGA (coord.): *150 años de fotografía en la Biblioteca Nacional*. El Viso, Madrid, 1989.

¹⁰⁹ La generalización de la asistencia de una fuente de luz artificial autónoma para realizar fotografías en lugares sombríos se produce hacia finales de la década de los 70, según se desprende de Naomi ROSEMBLUM: *A World History of Photography*. Abbeville Press, Nueva York, 1984, p. 248. Sin embargo, al ser las obras de arte estáticas

reproducciones fotomecánicas de obras de arte que hacen fotógrafos y editores, van apareciendo monografías que reproducen obras de arte y que acompañan o ilustran textos de historiadores del arte. Juan Antonio Ramírez destaca las de Furtwängler y Morelli, a las que hay que añadir la de Blanc con fotografías de los hermanos Bisson.¹¹⁰

Creo que es la posterior publicación de Furtwängler junto con Ulrichs de un tratado sobre la escultura griega y romana, la primera en la que su texto está dedicado específicamente a comentar las imágenes, marcando así un punto de inflexión en la historia del libro ilustrado fotomecánicamente y en la Historia del arte como disciplina científica¹¹¹. Las colecciones previas de grabados con texto, como la del *recueil Crozat*, quedaban invalidados por los inconvenientes que presenta esa técnica para ser utilizada como herramienta científica incuestionable y por ser su texto el de una ficha catalográfica.

La publicación de Morelli, como la de Furtwängler, hacía mención expresa del método empleado para reproducir las fotografías —“isocromático”—y del cuidado puesto en la selección de las reproducciones, acudiendo para ello a las mejores casas comerciales que habían empezado a despuntar tras el ejemplo de los hermanos Alinari, quienes inauguraron su empresa en 1854. Destacan, además de Alinari, Anderson, Braun, Brogi, Buloz, Goupil & Co., Hanfstaengl; Manzi, Joyant & Co; The Medici Society Ltd., The Rembrandt Intaglio Printing Company, y en nuestro país, Laurent y Cía, Mas, Oronoz, Sanz Vega...¹¹²

La *Historia de arte* en cinco volúmenes de Elie Faure marca otro hito por ser la primera Historia del arte completa que se ilustra con fotografías, pese a que las reproducciones tengan una calidad indeseable a los ojos de hoy¹¹³.

Y otro hito, éste nuevamente por su técnica, es el de la editorial de Albert Skira que tiene a gala conseguir la mejor calidad en la reproducción con la utilización de distinto papel para las

en su totalidad hasta el siglo XX, la ausencia de una luz suficiente no es óbice para abordar su reproducción, pues puede solventarse en ocasiones, como es sabido, con un aumento del tiempo de la exposición.

¹¹⁰ J. A. RAMÍREZ: *Medios de masas...*, op. cit., p. 126. Entiendo que se refiere a A. FURTWÄNGLER: *Meisterwerke der Griechischen Plastik*, 1893¹, de la que no he visto ningún ejemplar, y a Giovanni MORELLI: *Della Pittura Italiana*. Fratelli Treves, Milán, 1897¹. Charles BLANC: *L'Oeuvre de Rembrandt reproduit par la photographie, décrit et commenté par M. Charles Blanc*. Gide et Baudry, París, 1853.

¹¹¹ A. FURTWÄNGLER y H.L. ULRICHS: *Greek & Roman sculpture*. J.M. Dent & Sons, Londres, 1914.

¹¹² Para las primeras reproducciones fotomecánicas de obras de arte y sus editoriales, véase Susan LAMBERT: *The Image Multiplied. Five centuries of printed reproductions of paintings and drawings*. Trefoil Publications, Londres, 1987, pp. 108 y ss. y 179.

¹¹³ Hay una edición previa en castellano a la de Poseidón, Buenos Aires, 1943, que sería la primera según Miguel Ángel GARCÍA: “El Robinson electricista”, *Arte y parte*, n. 9, Madrid, 1997, pp. 72-86. Aún se conservan ejemplares de la de Renacimiento, Madrid, 1927, traducida por Margarita Nelken. En ella se alude a una edición anterior quizá también en español, mediante la indicación “Corregida y aumentada”, lo que no tendría sentido de ser la primera. La edición príncipe francesa es de 1909.

imágenes que para el texto que las soporta. Recurso idéntico utilizaron las editoriales madrileñas Magius y EDAF, la barcelonesa Labor y la zuriquesa Silva, entre las especializadas en historia del arte.

El refinamiento exclusivista, lejano al de los populares libros de texto, lo alcanza la editorial de Franco Maria Ricci: “Es mejor editar una obra bella para 3.000 lectores que un libro feo para cuatro millones. Ése es mi sentido social [...]. Lo mío es hacer libros de gran calidad; caros por supuesto”¹¹⁴.

II.1.3. Consecuencias de las reproducciones fotomecánicas de obras de arte en la historiografía artística

Scharf ha hecho ver cómo la Historia del arte se vuelve formalista en virtud de la proliferación de reproducciones fotográficas de obras de arte en blanco y negro¹¹⁵. Herrera Navarro recoge la contemplación primera de la fotografía como medio «no artístico» y cómo, al «convertirse» en arte, arrastra con ella al cartel, al cine y a los otros medios de masas, lo que propicia la aparición de una crítica sociológica (Francastel, Antal), psicológica (Gombrich, Arnheim) y semiótica (Eco, Ramírez)¹¹⁶. No es casual, por tanto, que sólo después de ese giro formalista de la Historia del arte sea cuando aparezca un método basado en la erudición visual como es el iconológico de Panofsky. Como tampoco parece casual que sea su enunciación posterior al proteico esfuerzo de Aby Warburg en su proyecto *Mnemosyne*¹¹⁷.

Benjamin fue quien dio la voz de alarma¹¹⁸: en la época de su reproductibilidad técnica la obra de arte ve alterada sus características porque las modifica la nueva mirada del espectador, produciendo las desviaciones recreativas de la mirada, nacida de la densificación iconográfica, según la terminología de Juan Antonio Ramírez. Según Benjamin, el aura entonces se atrofia, se desvincula a la obra del ámbito de la tradición, se hace masiva cuando inicialmente se pensó y era única e irrepetible, y pasa de ser punto de encuentro discreto y expectante a golpe desconsiderado a un espectador cada vez más renuente o anestesiado y adoctrinado. Una forma de mirar secular se ve radicalmente modificada con la difusión masiva de reproducciones fotográficas de

¹¹⁴ “El editor italiano Franco Maria Ricci defiende el valor del libro como fetiche”, en *El País*, 13 de julio de 2001, Madrid, p. 36.

¹¹⁵ Aaron SCHARF: *Arte y fotografía*. Alianza, Madrid, 1994.

¹¹⁶ Javier HERRERA NAVARRO: “Pintura y fotografía. Historia de sus recíprocas relaciones”, en el monográfico “Pintura y fotografía”, en *Nueva Lente*, nº 119-120, Madrid, 1982, p. 11.

¹¹⁷ Ernst Hans GOMBRICH: *Aby Warburg. Una biografía intelectual*. Alianza, Madrid, 1992.

¹¹⁸ Walter BENJAMIN: “La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica”, en *Discursos interrumpidos I*. Tecnos, Madrid, 1973.

obras de arte incluidas en los libros y tiene un alcance mundial a lo largo de la primera mitad del siglo. La familiaridad y la evolución técnica llegan hasta el punto de hacer aceptable para el espectador contemporáneo situarse con deleite ante una reproducción bien realizada si no fuera por saberse delante de algo que es idéntico pero no es igual, porque falta la respuesta emocional que tenemos cuando sabemos que estamos ante el original¹¹⁹. Precisamente lo que Benjamin no quiso: que se lamentara la pérdida del aura, pues él veía en ello posibilidades de progreso social¹²⁰.

También paralelamente se pergeñaba la principal consecuencia del museo imaginario según Malraux¹²¹: la convivencia de imágenes diversas provoca una recreación historiográfica que se concreta en la codificación de un nuevo estilo artístico que jamás existió fuera de las páginas de los libros y, en última instancia, fuera de nuestra imaginación.

El museo imaginario de Malraux recibió duras críticas e incluso mereció toda una respuesta en forma de tres volúmenes por parte de Georges Duthuit en *Le musée inimaginable*¹²².

II.1.4. Fortalezas y debilidades de las reproducciones fotomecánicas de obras de arte

El caso específico de la reproducción fotomecánica de esculturas ha sido brillantemente tratado por Eduardo González García en su tesis doctoral, que tiene el acierto de proponer métodos de reproducción alternativos que sean más respetuosos con las dos características básicas de la escultura: su contorno y su textura (lo háptico y lo táctil)¹²³. Aspectos de ese tema también han merecido la atención de Gombrich¹²⁴ y Langford¹²⁵. Según González García las principales modificaciones para el caso de la escultura son:

- Se pasa de un volumen a una representación plana
- De un objeto multifacial a una representación monofacial
- El espacio circundante se reduce generalmente a uno neutro y oscuro

¹¹⁹ Vicenç FURIÓ: *Sociología...*, op. cit., p.273.

¹²⁰ Theodor ADORNO sí defenderá, por el contrario, la autonomía de la obra de arte pero para alcanzar el mismo objetivo de progreso. Vid. "Letter to Benjamin", en Charles HARRISON y Paul WOOD (ed.): *Art in Theory. 1900-1990. An Anthology of Changing Ideas*. Blackwell, Oxford, 1992, pp. 520-523.

¹²¹ André MALRAUX: *Las voces del silencio. Visión del arte*. Emecé, Buenos Aires, 1956.

¹²² Georges DUTHUIT: *Le musée inimaginable*. Conti, París, 1956. Ilocalizable en las bibliotecas públicas españolas, sólo conozco dos ejemplares en nuestro país mientras espero el mío. De su contenido tengo referencias por Simon LEYS: "Malraux, fin de la leyenda", *ABC Cultural*, n.304, Madrid, 1997, pp. 12-14.

¹²³ Eduardo GONZÁLEZ GARCÍA: *La reproducción...*, op. cit.

¹²⁴ Se refiere a los cambios en la percepción del volumen según la diversa incidencia de la luz en los relieves. Ernst Hans GOMBRICH: *Norma y forma*. Destino, Madrid, 2000, p. 146.

¹²⁵ Experimenta con la fotografía de una piedra iluminada de diversas maneras, consiguiendo con ello transmitir distintas emociones. Michael LANGFORD: *Fotografía básica*. Omega, Barcelona, 1994, p.10.

- Las aberraciones de la lente distorsionan la representación
- Se produce una pérdida de la escala real
- Hay modificaciones de los valores de la luz y el color
- Advierte, así mismo, del movimiento que impone la maquetación, interactuando entre sí las reproducciones.

Por todo ello, llega a proponer una representación de la escultura a través de su silueta y de una traducción del volumen según un código fácilmente legible, más didáctico que una distorsión que confunde al no iniciado, como al aborígen que no conoce la relación entre los objetos y sus fotografías y no entiende la segunda más que como referencia a sí misma.

Para un resumen de las principales posiciones sobre el tema, más allá de la escultura, está el cuadro de la página siguiente.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LAS REPRODUCCIONES FOTOMECÁNICAS DE OBRAS DE ARTE

LOGROS TÉCNICOS	FRACASOS TÉCNICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Reproducir la forma (obviando el tamaño generalmente). - Reproducir fielmente el contenido iconográfico. - Reproducir con bastante aproximación los colores. - Multiplicar la imagen en ilimitados ejemplares prácticamente idénticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar debidamente los parámetros físicos de espacio y tiempo. - Conservar el tamaño en la mayoría de los casos por lo que se debe recurrir a una reproducción en escala. - Ser fiel al color. - Reproducir la textura. - Recrear la ubicación de la obra.

CONSECUENCIAS DE CARÁCTER NEGATIVO (SEGÚN LA CRÍTICA) *	CONSECUENCIAS DE CARÁCTER POSITIVO (SEGÚN LA CRÍTICA) *
<ul style="list-style-type: none"> - Convierte en iconos de sí mismas a obras muy reproducidas (v.g., El Guernica) - Se pierde el aura que tenían como piezas únicas. - Desvirtúa iconológicamente las obras que descontextualiza de las referencias de su función (v.g., una fotografía de un Cristo románico). - Unifica estilísticamente obras muy dispares en virtud del establecimiento de relaciones que se deriva de la maquetación editorial. - Desarrolla una crítica interesada por la forma y la iconología en detrimento de otros aspectos de la obra de arte. - Homogeneiza colores, materiales, volúmenes, dimensiones... - Establece campos de interés cultural limitados (v.g., son popularmente demandados Egipto, el Renacimiento, el impresionismo y Dalí frente a otros periodos o autores desconocidos). - Se puede llegar a restaurar en función de la imagen más difundida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo científico de la Historia del arte: Permite el establecimiento de leyes y de comparaciones y dota de pruebas. - Difusión de obras alejadas del historiador y del artista: aportaciones culturales entre zonas alejadas. - Sorteas la incompleta confrontación derivada de la distancia de los museos. - Anula los efectos de la dispersión, fortaleciendo y descubriendo estilos. - Desarrolla una crítica interesada por la forma. - Reaviva la valoración del dibujo, de exposición delicada. - Redescubre el color, tras siglos en blanco y negro. - Salva la imagen de obras que desaparecen. - Se pierde el aura que tenían como piezas únicas.

OTROS PROBLEMAS NO RESUELTOS	
<p>¿Cuál es la maquetación idónea si se sabe que las imágenes interactúan? ¿Acaso aquélla que pone una sola imagen en cada página?</p> <p>¿Debe intentar imitarse la textura?</p> <p>¿Cuál es el encuadre adecuado en el caso de esculturas y arquitecturas?</p>	<p>¿Es correcto reproducir detalles? ¿Se pueden recortar las reproducciones?</p> <p>¿Es indiferente la escala que se utilice? ¿Debe indicarse?</p> <p>¿Debe incluirse el marco en la reproducción como parte del cuadro?</p> <p>¿Cómo acabar con las reproducciones que invierten la imagen original de derecha a izquierda y aun de arriba abajo?</p>

* Muchas de estas consecuencias no han desaparecido con la fotografía digital y en algunos casos incluso sus efectos se han potenciado por ella.

II.2. El libro de texto de Historia del arte en España

II.2.1. El nacimiento del libro de texto en España

Los libros de texto cuentan en nuestro país con unos inicios irregulares que se pueden seguir a través de los debates parlamentarios de los dos años que precedieron a la aprobación del decreto del 2 de febrero de 1901, en un momento en el que la educación se veía como el más potente instrumento de regeneración nacional y enmascaraba un debate político¹²⁶.

Aunque la Historia del arte no recibe un tratamiento autónomo dentro del currículo educativo hasta fechas más avanzadas y por tanto carece de texto específico aún, es interesante detenerse en las discusiones de ese momento porque afectarán también a estos libros en cuanto aparezcan y porque plantean ya todos los problemas que rodean a los libros de texto.

El primero de los puntos tratados es el de la diversidad de textos. Así dibujaba el problema el republicano Eduardo Benot en esos debates parlamentarios: “La plaga ha adquirido proporciones que aterran. Hay 36 textos distintos de Gramática latina, 34 de Psicología, 32 de Geografía, 31 de Retórica, 27 de Francés, 26 de Historia de España, 26 de Historia Universal. Total, 212 textos diferentes sólo en la sección de letras de los institutos”. Debe recordarse que en ese momento había dos institutos públicos en la ciudad de Madrid: el Cardenal Cisneros y el San Isidro. Este tipo de intervenciones no consiguieron reducir la proliferación de textos. Antes llegó a prohibir aquel decreto lo que nunca había estado permitido: la potestad del profesor de obligar a comprar un libro de texto concreto, pudiendo adquirir los alumnos los que estimasen más convenientes. La única condición para que un libro fuese declarado apto para la docencia era que fuera aprobado por el Consejo de Instrucción, pero eso no terminaba con las posibles deficiencias. Deficiencias en forma de disparates antológicos que evidencian un segundo problema de los libros de texto, el de su calidad, añadido al de su número y que en definitiva remiten a la voluntad del profesorado por acrecentar sus ingresos.

Nadie cuestionaba su voluntad de lucro legítimo pero sí se pedían unas medidas de control que finalmente llegarían en forma de cuestionario que sirviera para calibrar la calidad del texto así como de guía para los estudiantes que utilizaban textos dispares. Con el tiempo devino en un currículo establecido oficialmente al que se ajustan los autores de los libros y que sirve como patrón para aprobar o rechazar un texto como material curricular.

¹²⁶ Para lo que sigue véase Emilio DÍAZ DE LA GUARDIA: *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. CIDE, Madrid, 1988, pp. 212 y ss. y 392 y ss.

Un tercer tema de debate era el del volumen de los libros, o lo que es lo mismo, el de su precio y sus beneficios. Mientras un libro de bachillerato en España costaba una media de 8 pesetas en 1915, en Francia era de 2,90 y en Alemania de 2,63. La solución propuesta en este caso, como en otros, fue aumentar el sueldo de los profesores, con lo que no necesitarían inflar sus publicaciones. De los 15.842 maestros existentes en 1885, hay 14.828 con sueldos que no pasan de 1.100 pesetas; de ellos más de la mitad apenas alcanzaban las 625 pesetas¹²⁷. Los maestros españoles no alcanzaron una retribución fija y procedente del Estado hasta el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 que, sin embargo, quedó en letra muerta durante largos periodos¹²⁸.

La defensa de la libre elección de texto fue apasionada. El marqués de Villaviciosa, quien contaba con la doble condición de parlamentario y profesor, acusó a los catedráticos de comportarse como señores feudales de “horca y cuchillo” en sus “demarcaciones”:

Mientras cada estudiante no elija el libro de texto que le dé la gana, cada estudiante estará inutilizado para sí, para su familia y para su patria; la obra de la regeneración se estará haciendo imposible y en vez de *struggleforlifers* que con asiduidad se están fabricando en todas partes menos en España y que son necesarios para engrandecer la patria y conquistar el mundo, tendremos una generación de ignorantes, apocaditos y doctrinos.

Sin embargo, con la llegada de la dictadura se impuso el libro de texto único, algo en lo que Primo de Rivera se tomó un interés personal. Así en un discurso de 1924 decía:

El muchacho a corta edad no puede ejercitar su libre albedrío con relación a las distintas teorías... En la adolescencia el Estado debe encauzar —por medio del libro de texto único— la mente del joven para fortalecerla y darle una educación moral, ciudadana y homogénea.

Y, en consecuencia, apareció un real decreto de 23 de agosto de 1926 sobre el libro de texto único, cuyo preámbulo lo justificaba del siguiente modo:

Lo cierto es que ni la edad ni la cultura de los escolares, principalmente en el bachillerato, les permite elegir con conocimiento de causa cuál es el mejor libro en cada caso. [...] El

¹²⁷ Manuel Bartolomé COSSÍO: “La reforma escolar”. Reproducido en *Historia de la educación en España...*, *op. cit.*, tomo III., p. 341.

El gasto público por alumno en 1900 era de 1,38 francos en España, de 5,90 en Francia, de 7,21 en el Reino Unido y de 14,47 en Estados Unidos. L. PALACIOS: *Instituto-Escuela...*, *op. cit.*, pp. 21 y 22.

¹²⁸ L. PALACIOS: *Instituto-Escuela...*, *op. cit.*, p.22.

alumno en los grados medios, en que la inteligencia está en formación, ha de recibir la verdad ya investigada [...] y ante estos males [de abuso y comercio de los libros de texto] es obligada la intervención pública.

Desde los editoriales del diario *El Sol* ya se avisó de que el texto único no terminaría con sus problemas de cantidad, calidad o volumen, pues el texto del catedrático no podría prohibirse y en los centros educativos se impondría como segundo libro de texto para conseguir el aprobado los alumnos y un prestigio profesional con réditos económicos derivados de sus resultados académicos el centro.

Si reparamos en que estamos en los años en que la Institución Libre de Enseñanza ejerce un fuerte influjo en el sector liberal de la sociedad con su aversión por el libro de texto, algo que comparte con el socialista, no resulta sorprendente advertir que ya entonces se avisa del intercambio de valores que profesor y libro de texto realizan: el agente educativo se despersonaliza y se convierte en instrumento bocinador de lo que debiera ser su herramienta muy secundaria.

Lógicamente las editoriales tenían que reaccionar ante el texto único. La Cámara Oficial del Libro adujo las siguientes razones para oponerse: el texto único anula el espíritu investigador de profesores y alumnos, condiciona de forma sectaria la formación del alumno en aquellas materias que se prestan a ello, perjudica los intereses de la industria del libro y no sigue de cerca las novedades científicas pues los textos únicos se renuevan, según ese decreto, cada cinco años. A ello hay que decir que los esfuerzos de las editoriales se espacian también hoy con esa periodicidad aproximada por razones comerciales.

Lo más sorprendente es comprobar como lo que nació como un apoyo contingente se convirtió con el tiempo en algo oficialmente reconocido, incluso hoy en día. Actualmente los libros de texto son elegidos por los respectivos departamentos didácticos de los institutos de entre aquellos que cuentan con una aprobación oficial, debiendo permanecer como libro de texto oficial durante al menos cuatro años, entre otros motivos por el programa de gratuidad de estos materiales que actualmente se desarrolla en la educación secundaria obligatoria. En el bachillerato es posible recomendar la adquisición de determinado libro sin obligación de tenerlo.

Si algún día es previsible que la práctica del uso del libro de texto se mitigue por la instrumentalización a la que se aviene con ella el profesorado y por su condición evidente, cada vez en más casos, de vehículo de ideologías de los poderes fácticos, ante lo que debe preferirse en mi opinión el esfuerzo del profesor y mejor si es en equipo, no se evitarán nunca problemas como la

falta de reconocimiento de ese trabajo, la insuficiente preparación de los profesores y sus abusos, o la generalizada ausencia de interés de la comunidad educativa de este nivel por sus bibliotecas.

Rafael Altamira, uno de los más furibundos detractores del libro de texto en virtud de sus dos inconvenientes más extendidos —esto es, primero, por tratarse de un texto de tercera o cuarta mano, escrito de prisa, sin escrúpulo y con interés antes comercial que pedagógico; y, segundo, por ser un texto dogmático, cerrado y seco que responde a las preguntas de un programa¹²⁹—, estableció unas directrices que forman un decálogo para hacer un buen libro de texto (de Historia) y un buen uso de él: 1º. Sinceridad y exactitud en su elaboración. 2º. Reciclaje permanente. 3º. Referido a la Historia de la civilización. 4º. Con escasa carga de fechas, nombres y lugares. 5º. Con Historia política externa reducida y en función de la Historia de la civilización. 6º. Tenido en mayor medida según avanza la educación como material de apoyo. 7º. Sustituto del dictado de apuntes y del esfuerzo memorístico de datos. 8º. Útil como material introductorio y de obligado conocimiento previo a las explicaciones del profesor. 9º. De estructura y manejo explicada previamente a su uso. 10º. Que incluya o se acompañe de lecturas históricas contemporáneas a los hechos y de libros modernos seleccionados, unas y otros con mayor presencia según se avanza en el sistema educativo. Este material es más necesario que el libro de texto¹³⁰. Con referirse a los libros de Historia, los errores a los que aluden estas características, algunos de uso, son extensibles a la mayoría de los libros de Historia del arte, ayer y hoy.

II.2.2. Las reproducciones fotomecánicas de obras de arte en los libros de texto antes de la creación de una asignatura específica

Es de nuevo Rafael Altamira el primero que no usa imágenes fantásticas, que él llama cuadros históricos, para ilustrar su *Historia de España y de la Civilización española*. En el prólogo de su *Historia general de España* escribe:

En los grabados que ilustran el libro, he seguido los mismos principios fundamentales que en la narración. En vez de fantasear escenas, retratos y paisajes —como es uso deplorable en obras de historia—, me limito a la representación fiel de objetos *reales*, únicos que pueden dar la impresión *verdadera* de los hechos. Sólo una vez he quebrantado esta regla, y ha sido para dar entrada a una composición artística, a un cuadro célebre que suple la carencia de pinturas contemporáneas: cosa

¹²⁹ Rafael ALTAMIRA: *La enseñanza de la Historia...*, *op. cit.*, p. 272. Se refiere a ellos como “los más adecuados archivos de errores de toda la literatura histórica”, p. 273.

¹³⁰ *Ídem*, pp. 32 y 271 y ss.

no sólo permitida, sino recomendada y usada por todo el mundo por los mejores autores. En lo demás... se ha tenido por modelo el objeto mismo, tal como ha llegado hasta nosotros¹³¹.

Pero esto no es lo habitual hasta los manuales de Angulo, y entre los libros de texto no se encontrarán mayoritariamente hasta los años setenta.

Si también tenemos en cuenta que la Historia del arte recibe tarde su condición de asignatura independiente (1953), antes puede rastrearse el uso de reproducciones de obras de arte entre los libros de Historia, en donde conviven con los cuadros históricos. Entre ellas el protagonismo recae en las reproducciones de las pinturas de historia del siglo XIX. Durante el primer tercio del siglo XX no hay selección entre esas pinturas tanto de ideología liberal como conservadora y aparecen unas y otras en la medida en que son útiles para ilustrar un acontecimiento. Pero en 1938 se produce un giro inédito que lleva a reducir drásticamente ese repertorio en función de los intereses del nuevo Estado, que se apropia de hechos históricos y figuras del pasado¹³². Se exalta al vencedor con ilustraciones de Sáez de Tejada o de dibujantes como Cobos o López Arjona que siguen su trayectoria a través de *Vértice* o de la *Historia de la Cruzada Española*, de la que fue director artístico. En muchas ocasiones se limitan a reproducir con un dibujo la composición de obras de pasado en las que no aparece el nombre del autor original y sí el del dibujante dentro del dibujo.

Algunas de esas imágenes sencillas y esquemáticas, que se cuentan entre las más graciosas, tienen una segunda virtud pues son las únicas que se escapan del realismo y aún naturalismo que predomina en esta iconografía, conduciendo a un primitivismo abstracto inimaginable por otras vías¹³³.

Las ilustraciones, ya sea para abaratar los costes, por falta de medios o por desprecio del valor del arte por sí mismo, eran mayoritariamente siluetas de las obras originales con la línea en negro. Suelen reproducir arquitecturas por las razones expuestas al hablar de los objetos y lugares que aparecen en las pinturas de las ENBA: el nacionalismo encuentra allí su encarnación (**I.2.1**). En algunos casos llevan una cuadrícula para facilitar y provocar los ejercicios del alumno¹³⁴. Sólo rara vez aparece además de la silueta un claroscuro realizado con rayado paralelo, algo también propio, como la línea clara, del mundo del cómic¹³⁵.

¹³¹ Citado en M.S. GARCÍA FELGUERA: "La Historia de arte...", *op. cit.*, p. 23.

¹³² A. ABÓS: *La enseñanza...*, *op. cit.*, p. 322.

¹³³ Antonio ÁLVAREZ PÉREZ: *Enciclopedia Primer Grado*. Miñón, Valladolid, 1955.

¹³⁴ *Enciclopedia Escolar en dibujos. Grado Superior*. Textos Escolares Aguado, Madrid, 1943².

¹³⁵ Luis ORTIZ MUÑOZ: *Glorias Imperiales*. Magisterio Español, Madrid, 1940. 2 vols.

Entre los temas que se reproducen son mayoría los religiosos, seguidos de los de reyes, héroes y guerreros y los de batallas¹³⁶. Por supuesto, en un Estado que se cimenta en la religión católica, la mitología y el desnudo no aparecen, también porque sus ejemplos en España pueden calificarse de raros, pese a la cantidad reflejada por Rosa López Torrijos y Javier Portús para la época que quiere reivindicar el franquismo.

También hay otros temas que brillan por su ausencia en esos manuales: heterodoxos, matanzas y saqueos; realeza poco ejemplarizante; exaltación de la libertad; problemas sociales; denuncia de la guerra. Abós, que es quien los clasifica, cita ejemplos de cada uno de ellos de entre los de la pintura del siglo XIX¹³⁷. Un caso más ingenuo de censura es la que denomina *castración de Cogull* en la que el falo del varón que aparece pintado en esa cueva prehistórica no es reproducido en los manuales, o, incluso, es retirada la figura masculina completa¹³⁸. También presenta como ejemplo de censura la reducción a un detalle de la cabeza la *Maja desnuda* de Goya.

Puesto que la historia foránea no interesa en tanto que no está dirigida por España y estaban incardinados los prejuicios xenófobos, especialmente contra *el gabacho* o *el moro*, esas grandes bolsas de arte no existían para los estudiantes españoles. Del arte musulmán se predicaba lo siguiente: “Las iglesias de los moros se llaman mezquitas. La mejor mezquita que hicieron los moros es la mezquita de Córdoba, que tiene mil columnas”¹³⁹. Y esa referencia aparece porque *los moros*, feroces, desarrollaron una cultura brillante por su contacto con las fuerzas telúricas del paisaje español. Algo que se afirma de cualquier otro pueblo que haya pasado por la península.

El humanismo, identificado con el materialismo y la heterodoxia, también queda fuera del área de aprecio, sin reparar en que es él el que crea la forma de ver que va a morir en nuestro país con las ENBA. Al contrario, las raíces de ese forma de mirar estaban desde siempre en España. El comentario a las pinturas prehistóricas franco-cantábricas es muy ilustrativo al respecto: “las figuras son de un gran **realismo**, de una **movilidad**, de una vida que han de **caracterizar** por siempre el arte español” [En negrita en el original]¹⁴⁰.

El primer contacto en las escuelas con el arte reproducido fotomecánicamente es a través

¹³⁶ A. ABÓS ha contabilizado su aparición, en *ídem*, p.307.

¹³⁷ *Ídem*, p. 313.

¹³⁸ *Ídem*, p. 300. Los ejemplos se encuentran en Agustín SERRANO DE HARO: *Guirnaldas de la Historia. Historia de la cultura española contada a los niños*. Escuela Española, Madrid, 1947 y *Nueva Enciclopedia Escolar H.S.R. Grado Tercero. Periodo de perfeccionamiento (diez-doce años)*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, 1960 (46º edición reformada).

¹³⁹ Agustín SERRANO DE HARO: *Yo soy español*. Escuela Española, Madrid, 1951. Citado en A. ABÓS: *La enseñanza...*, *op. cit.*, p. p. 624.

¹⁴⁰ Agustín SERRANO DE HARO: *España es así*. Curso Superior de Enseñanza Primaria, Escuela Española, Madrid, 1961 (1ª ed. 1942). Citado en A. ABÓS: *La enseñanza...*, *op. cit.*, p. 907.

de los manuales de Angulo, cuya aparición, no en vano, coincide con la entrada de la Historia del arte como asignatura en secundaria¹⁴¹. Por eso lo contamos entre los libros de texto de este nivel¹⁴².

A partir de los veinticinco años de paz vuelve a notarse un giro estético. Del naturalismo se pasa a lo naïf y lo moderno. Esto se concreta en la sustitución que en las ilustraciones de los manuales escolares hay de los tanques por las palomas, del saludo fascista y los uniformes de flechillas al gesto tierno y la ropa civil acorde con los tiempos: faldas y chaquetas cortas, zapatos bajos y peinados voluminosos terminados en flequillos. O en la introducción de una facetación espacial y una reducción de la figura a sus volúmenes básicos a la que ya me referí.

II.2.3. Los libros de texto de Historia del arte en España¹⁴³

El tipo de ilustración de silueta o línea clara no desaparece entonces: es el que mayoritariamente aparece en las obras canónicas de Juan José Martín González, todavía reeditadas¹⁴⁴. Pero el modelo de texto de Angulo, con láminas en las que se agrupan las reproducciones de tamaños ínfimos y sin concesiones al desahogo es la que triunfa, remedando los éxitos de la obra de René Huyghe en la que, en cambio, la maquetación sí es tenida en cuenta. Algunas ediciones recientes, y quizá por ello de corta vida, vuelven al modelo de Angulo. En ellas el texto tiene una caja que respetan las reproducciones de pequeño tamaño y uniforme, si bien en color la mayoría, que quedan recluidas en los márgenes, con lo que resultan cortadas¹⁴⁵. En la siguiente edición la maquetación se modificó con respecto a la caja del texto, entrando en él y algo crecieron en tamaño pero sin perder número ni densidad gráfica. En esta edición, curiosamente, suele indicarse el tamaño del original aun cuando son detalles y sin aclarar que lo son¹⁴⁶.

Las características generales de las ilustraciones de los libros de texto que se difunde a partir de los años setenta, cada una de ellas más intensa según avanza este mundo editorial, son¹⁴⁷:

¹⁴¹ Para los manuales de Angulo, véase nota 18.

¹⁴² Para unos apuntes de la historia de los libros editados en España con reproducciones de fotografías de obras de arte, véase el anexo B.

¹⁴³ Para libros escolares, consúltese la biblioteca del Museo Pedagógico, actualmente en la Residencia de Estudiantes, y el proyecto *Manes* (Manuales Escolares) de la UNED.

¹⁴⁴ Juan José MARTÍN GONZÁLEZ: *Historia del arte*. Gredos, Madrid, 2 vols; *Historia de la arquitectura, Historia de la pintura, Historia de la escultura*.

¹⁴⁵ Es el caso de Delfín RODRÍGUEZ, Miguel MORÁN, María CARRASCO y Pablo WERT: *Historia de arte*. Akal, Madrid, 1998.

¹⁴⁶ GRUPO ÁGORA: *Historia del arte*. Akal, Madrid, 1999.

¹⁴⁷ Sobre sus limitaciones, véase **II.1.4**.

- Destierro de las reproducciones en silueta. Quedan éstas sólo para las reproducciones técnicas de plantas, alzados y secciones.
- Éstas complementan a las reproducciones fotográficas de esas obras.
- Destierro, así mismo, de las reproducciones en blanco y negro.
- Aparecen sin embargo las reconstrucciones infográficas de monumentos desaparecidos o deteriorados.
- Se marcan líneas compositivas con ese método sobre las mismas reproducciones.
- Se cuida la maquetación evitando que resulta abigarrada y se amplía la información mediante el contraste de las imágenes.
- Se varían las presentaciones tradicionales difundidas por las casas comerciales con nuevos detalles o nuevos puntos de vista.
- Se intercalan con el texto.
- Las esculturas tienden a presentarse recortadas de su fondo, sobre el mismo blanco del papel del que se despegan mediante la colocación de una sombra postiza¹⁴⁸.

II.2.4. Otros materiales curriculares con reproducciones fotomecánicas de obras de arte

Cuento aquí los que elaboran los profesores individualmente o en equipo al margen de los libros de texto. Su número es afortunadamente cada vez mayor, no siempre así su calidad¹⁴⁹.

El principal defecto que, a mi juicio, se repite en ellos es estudiar con excesivo detalle un número reducido de obras. Y su principal virtud es precisamente ese defecto: intentar que el método expuesto sobre un ejemplo se convierta en modelo para todos los demás. Pero reducir la historia del arte a ocho ejemplos y de cada uno realizar un comentario de entre 200 y 400 líneas más un mapa conceptual, por mucho que desde cada uno se intente desarrollar el contexto mayor de todo un periodo, parece descompensado¹⁵⁰. Ocurre igual cuando al Partenón se le dedican catorce páginas en octavo, otras tantas al acueducto de Segovia o diecisiete al retablo del Espíritu Santo de la catedral de Manresa, que sin duda las merecen y el esfuerzo de derivar de ahí todo lo que

¹⁴⁸ Es el caso de Francisco CALVO SERRALLER: *Historia del arte*. Santillana, Madrid, 1997.

¹⁴⁹ Para los que la tienen infame, véase nota 20. Añadiría, con ánimo antes de avisar al interesado en los libros bienintencionados que de escarnecer, el de Lluís Maria BOU: *Cómo enseñar arte. El Arte y la escuela. Desarrollo de temas históricos y artísticos; visitas activas a monumentos y museos*. CEAC, Barcelona, 1986.

¹⁵⁰ Antonio RECUERO *et. al.*: *Historia del arte. COU-Selectividad. Modelos de comentario y análisis crítico*. Equipo didáctico Épsilon, Madrid, 1985.

concierno a Grecia, Roma y el gótico es encomiable y correcto, pero uno se pregunta si es útil para el alumnado¹⁵¹.

Uno de los experimentos más interesantes me parece el desarrollado por el Grupo 13-16 por el que se intenta explicar la cultura egipcia exclusivamente a través de imágenes¹⁵². Aunque la calidad de éstas sea malísima (se reproducen dibujos de las siluetas de los bajorrelieves y las pinturas tomadas de A. Erman y H. Ranke: *La civilisation égyptienne*. Payot, París, 1976), parece que con esas 56 ilustraciones es factible cumplir el objetivo propuesto:

El objetivo básico es familiarizar al alumno con la lectura de las imágenes: debe llegar a descubrir que las imágenes siempre dicen más cosas de las que aparentan. Al mismo tiempo, la unidad requiere una cierta meticulosidad para examinar todos y cada uno de los detalles de una serie de dibujos. Otro objetivo consiste en ayudar al alumno a concentrar la atención en elementos y objetos menores que proporcionan, en muchos casos, una valiosa información.¹⁵³

Aunque sea para estudiar la Historia y no la del arte específicamente y la calidad de las ilustraciones sea mala, el método, que propone un descubrimiento, facilita la relación con la actividad del historiador y con la historia como ciencia antidogmática y en construcción, algo que me parece más interesante que estudiar autores y obras en catálogo y que se acerca en mayor medida a ese ideal de enseñar a ver.

La misma confianza en la capacidad de las imágenes concatenadas para desarrollar un discurso completo y complejo mostraba John Berger¹⁵⁴ (con reproducciones de una calidad si cabe peor que la anterior, con lo que el objetivo perseguido se aleja bastante) y antes Aby Warburg en su ya aludido proyecto *Mnemosyne*.

II.2.5. Otros libros con reproducciones fotomecánicas de obras de arte al alcance de los alumnos

Además de los libros que se mencionan en el anexo A que estudia la bibliografía básica del profesor de Historia del arte que aparece referida pro los estudiosos y algunos de ellos tam-

¹⁵¹ GRUPO ÁGORA: *Trabajos prácticos de arte. Una visión integradora. Libro del profesor*. Akal, Madrid, 1991, 2 vols.

¹⁵² GRUPO 13-16: *Taller de Historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1990. Vol 5: "Egipto en imágenes".

¹⁵³ *Ídem*, vol. Guía, p. 33.

¹⁵⁴ John BERGER *et al.*: *Modos de ver*. Gustavo Gili, Barcelona, 1974.

bién allí aludidos, entre las grandes colecciones más extendidas en las bibliotecas escolares están las siguientes:

Summa Artis. Espasa-Calpe.

Ars Hispaniae. Plus Ultra.

Historia de arte español. Planeta.

Historia universal del arte. Planeta

Historia del arte. Salvat

Historia del arte. Carrogio.

III. CONOCIMIENTO DIRECTO Y REPRESENTACIONES FUERA DEL LIBRO DE TEXTO

III.1. Las excursiones

El origen de las excursiones escolares en España estaría en Rafael Torres Campos, padre de Torres Balbás, quien tras un viaje a París en 1878 introdujo esa práctica que desde fechas tempranas realizaba la ILE para adultos, siendo públicas desde 1888¹⁵⁵.

En esas fechas, desde todos los sectores se abogaba por el contacto directo con la realidad. Es de suponer que, en parte, para neutralizar el escaso poder formativo de las escuelas o sus aberraciones. Joaquín Costa dice que la escuela "tiene que actuar al aire libre, tiene que aspirar la vida a raudales"¹⁵⁶. Lo mismo pide la ILE: "larga y frecuente intimidad con la Naturaleza y con el arte"¹⁵⁷. Pero a veces el arte no está *en su sitio*, sino en el museo. Riaño atribuía al museo, aunque fuera de reproducciones, una potencialidad educativa difusa a juzgar por la analogía que establece con las bibliotecas: "Las reproducciones de obras de arte, expuestas en series ordenadas, completan su enseñanza y la extienden a la manera que las bibliotecas facilitan el conocimiento de las obras literarias"¹⁵⁸.

Las excursiones no eran sólo de arte sino que atendían a otros fines o se combinaban. Las de arte iban dirigidas preferentemente a primaria. En el Instituto-Escuela estos alumnos realizaban una por semana y sus objetivos eran el Museo Arqueológico, el de Pintura, el de Reproducciones Artísticas, el de Ciencias Naturales y la Exposición de Ingeniería. Una vez al año iban un día a El Escorial y otro día al campo. Los de secundaria dedicaban una visita a la semana alternativamente a la excursión de Ciencias Naturales y a la de Historia. Ésta se realizaba en el Museo Arqueológico y en el de Reproducciones y las dirigía Sánchez Cantón. Se les dedicaba una clase previa y otra posterior para revisar las anotaciones. Tres veces al año se hacían visitas artísticas de un día a El Escorial, Alcalá y Aranjuez¹⁵⁹.

¹⁵⁵ M. S. GARCÍA FELGUERA: "La Historia del arte....", *op. cit.*, p. 6. Altamira también destaca ese origen foráneo de la idea y cita autores que las recomiendan y la bibliografía de Cossío en el BILE sobre ello: *La enseñanza...*, *op. cit.*, p. 228 y n. 6.

¹⁵⁶ Citado en L. PALACIOS: *Instituto-Escuela...*, *op. cit.*, p. 18.

¹⁵⁷ "Programa de la ILE". Reproducido en *Historia de la educación en España...*, *op. cit.*, tomo III, p. 269.

¹⁵⁸ *Catálogo del Museo de Reproducciones Artísticas*. Madrid, 1912, p. XI. Citado en M. S. GARCÍA FELGUERA: "La Historia del arte...", *op. cit.*, p. 12.

¹⁵⁹ L. PALACIOS: *Instituto-Escuela...*, *op. cit.*, p. 112.

Las visitas a los museos no eran muy largas. A cada una se le dedicaban "dos clases o más si era preciso". Cada clase duraba cuarenta y cinco minutos¹⁶⁰. Preferentemente se realizarían los sábados por la mañana¹⁶¹. Los domingos generalmente se hacían las excursiones de día completo a Alcalá, Cercedilla, El Escorial, Guadalajara y Toledo. No cabe duda de que las exigencias al profesorado de este centro eran máximas y su modelo no conviene.

El valor que se concedía a las excursiones fue en aumento. En el curso 1922-1923 los de Bachillerato realizaron 163 visitas a museos de Madrid y 26 fuera de la ciudad. En el curso siguiente fueron 200 y 31 respectivamente¹⁶².

Con todo, Cossío mostraba cierta prevención a las visitas a museos pues consideraba que no eran los "lugares naturales" en donde deben exponerse las cuadros. Es significativo también que dividiera la visita en dos partes: una para ver el museo como un todo y otra para las pinturas específicas de ese día¹⁶³. Pero él mismo hacía delante de las obras del museo, según Moreno Villa, "lecciones vivas que iban naciendo, creándose ante las dudas o preguntas de los alumnos"¹⁶⁴.

No en todos los puntos del país había un Museo de Pinturas como el del Prado, ni siquiera uno de Reproducciones. Por eso en *El Debate* se calificó a los del Instituto-Escuela de ricos de la Corte, cuyos gastos superaban a los del Cardenal Cisneros y San Isidro juntos y que además tienen "todos los museos de Madrid como material de enseñanza"¹⁶⁵. Para los "desheredados", que en esa España eran todos, se hicieron las Misiones Pedagógicas y su museo circulante¹⁶⁶.

Las siguientes leyes educativas que han aparecido en España han hecho referencia a las excursiones pero nunca con tanta insistencia como entonces ni han favorecido con sus horarios la realización de las mismas¹⁶⁷. Me parece que una idea interesante, aunque podría contar con algunas restricciones en ciertas zonas geográficas, es dedicar, en el curso que cuenta con una asignatura de *Historia del arte*, un día cada tantos a esa materia específicamente, facilitando así la excursión sin interferir con otros estudios.

¹⁶⁰ *Ídem*, p. 122.

¹⁶¹ "Programa de la ILE". Reproducido en *Historia de la educación en España...*, *op. cit.*, tomo III, p. 271.

¹⁶² L. PALACIOS: *Instituto-Escuela...*, *op. cit.*, cap. XI.

¹⁶³ M.B. COSSÍO: "Los alumnos de las escuelas de Madrid en el Museo de pintura. Consejos prácticos para hacer una excursión", *BILE*, XIII (1889) 5. Citado en E. OTERO: *Manuel Bartolomé Cossío...*, *op. cit.*, p. 175.

¹⁶⁴ Citado en M. S. GARCÍA FELGUERA: "La Historia del arte...", *op. cit.*, p. 21.

¹⁶⁵ *El Debate*, 14, 15 y 16-V-1926. Citado en L. PALACIOS: *Instituto-Escuela...*, *op. cit.*, p. 154.

¹⁶⁶ *Misiones pedagógicas (Septiembre 1931- diciembre 1933). Informes I*. Ediciones El Museo Universal, Madrid, 1992. Edición facsímil de la de 1934 a cargo de María Dolores CABRA LOREDO, p. 109.

¹⁶⁷ La Ley del Bachillerato de la España nacional habla de visitas que, junto con la música, el canto, etc., perfeccionen la educación del alumno. *Ley reguladora de los estudios del Bachillerato* (20-septiembre 1939), reproducida en *Historia de la educación en España...*, *op. cit.*, tomo IV, pp. 302-320, p. 305.

III.2. Museos escolares

El decreto de reforma de la enseñanza de secundaria de septiembre de 1894 establecía la creación en los institutos de Museos de reproducciones que sirvieran para el estudio de la Historia, de la Arqueología y del Arte. Una Real Orden aclaró el concepto del Museo al añadir a los vaciados láminas, como las de la Calcografía Nacional. Para su establecimiento servirían de modelo los de otros países que ya habían desarrollado con empeño algo semejante, casos de Suecia y Francia, imitando el modo de funcionar de las universidades¹⁶⁸.

III.2.1. Vaciados y reducciones

En 1877 se creaba el Museo Nacional de Reproducciones Artísticas por el impulso de Juan Facundo Riaño a imitación de otros centros europeos, especialmente de Berlín y Viena, para satisfacer objetivos didácticos de esa especialidad ya que el Museo Arqueológico era inútil en ese sentido¹⁶⁹. La colección de vaciados, principalmente de esculturas del museo de South Kensington, junto con los de la Escuela Central de Artes y Oficios, iba a servir de modelo para la creación de los museos de arte escolares. Pero no me consta, pese al decreto sobre museos escolares, que se les llegara a abastecer de los vaciados. Altamira condujo a los interesados a los *formadores* que se dedicaban a ello en Madrid y que por 8 o 10 reales podían facilitar copias de “la Venus de Milo, el Discóbolo, el Apolo, el Gladiador y otras muchas”¹⁷⁰. Este autor recuerda también la posibilidad de utilizar reducciones de edificios, de elementos arquitectónicos o de relieves locales que los incluyan, citando como ejemplo los que realizan los alumnos de la ILE y que se depositaron en el Museo Pedagógico Nacional¹⁷¹.

Francia ofrecía un modelo de museo escolar de vaciados y reducciones con una lista cerrada y única creada por la Comisión de Primera Enseñanza que, junto con las de los referidos centros madrileños, puede dar medida de los intereses historiográficos que circulaban y de los que quería potenciar ese decreto. Para los centros de niños se contaría con “*Estatuas* (reducciones): Sófocles, Aristides, el *Penseroso*, de Miguel Ángel. *Bustos*: Venus de Arlés y Platón. *Bajos relieves*: Jinetes del Partenón, León de la columna de la Bastilla. *Capiteles*: uno corintio y otro compuesto. *Medallas*: de Siracusa y de Enrique IV”; mientras para las niñas, “*Estatuas*: Ve-

¹⁶⁸ R. ALTAMIRA: *La enseñanza...*, p. 244 y su nota 53.

¹⁶⁹ M. S. GARCÍA FELGUERA: "La Historia del arte...", *op. cit.*, p.12.

¹⁷⁰ R. ALTAMIRA: *La enseñanza...*, *op. cit.*, p.245 y su nota 56.

¹⁷¹ *Ídem*, p. 234 y su nota 23.

nus de Gabies. *Bustos*: Juana de Arco, de Rude; Niño, de Donatello; Ángel, de Nanni; San Juan, de Mino da Fiesole”, además de fotografías y grabados¹⁷².

III.2.2. Murales

Antes de la llegada de las dispositivas, los murales eran el soporte más extendido en los centros escolares para la exhibición de reproducciones de obras artísticas tanto como de *cuadros históricos*, entendiéndose por éstos los que recrean alguna situación histórica no siempre con fidelidad en la reproducción de los elementos que la constituyen. Los modelos primeros y más extendidos se referían a la historia sagrada y su calidad era escasa: “La mayor parte de las colecciones deja bastante que desear —sobre todo las españolas— ya por lo chillón y desacorde del colorido, ya por lo incorrecto del dibujo, ya por la falta de respeto a la verdad histórica, indumentaria, etc.”¹⁷³ Las más extendidas eran la de Paluzie y la de Aguilar y Moner. Se contaban con buenas colecciones en otros países pero el carácter nacionalista que tiene la historia y su enseñanza en estos primeros momentos impidieron su aprovechamiento salvo en muy contados casos, y siempre eligiendo de entre colecciones diferentes.

Cuando se extienda el uso de las diapositivas, los murales no podrán competir con ellas. Pero esto no ocurrirá en la posguerra, cuando aún no se abandona el uso de los murales por motivos evidentes de desarrollo¹⁷⁴. Incluso en 1973 se seguían considerando caros las diapositivas y el proyector de 35x35 mm¹⁷⁵.

III.2.3. La llegada de las diapositivas

Es Francisco Murillo Herrera con su Laboratorio de las Artes fundado en 1908 quien importó de Alemania a la universidad española este método de contacto con la obra de arte que se consolidó desde el primer momento tanto para las actividades de enseñanza y aprendizaje como para la evaluación¹⁷⁶. Uno de sus alumnos recuerda un examen con él realizado durante la Guerra Civil en el que, le dijo, “haremos como siempre: tres lecciones y la clasificación de las cinco diapositivas”¹⁷⁷. Contó Murillo con un precedente en el Ateneo de Madrid, en donde antes del cambio de siglo se utilizaban las “fotografías sobre vidrio” proyectadas y en relieve que Altamira re-

¹⁷² *Ídem*, pp. 244 y 245.

¹⁷³ *Ídem*, p. 240.

¹⁷⁴ Véase el uso que les adjudica Laín Entralgo en I.2.3. y nota 72.

¹⁷⁵ J.M. AZCÁRATE: *Historia del arte y de la cultura...*, *op. cit.*, p. 33.

¹⁷⁶ M. S. GARCÍA FELGUERA: “La historia del arte...”, *op. cit.*, p. 28.

¹⁷⁷ José Luis de la ROSA: “El perfil humano de un gran maestro”, en *Archivo Hispalense*, n.117, Sevilla, 1958, p.3.

comienda como muy útiles para la enseñanza, refiriéndose expresamente a la colección de 4000 números que la casa Meyer distribuía desde Karlsruhe y que incluían imágenes de artes industriales y de civilización en general, desde la prehistoria hasta el siglo XVIII¹⁷⁸.

Desde entonces las facultades de arte e historia del arte no han abandonado ese sistema y, recordemos, lo que allí se practique calará en los estratos académicamente inferiores. Todos los institutos de secundaria cuentan con una colección de diapositivas facilitada por el MEC y editado por Hiare que crea un fondo básico considero que insuficiente y deficiente.

Para demostrar su insuficiencia no hace falta aludir a la falta de actualizaciones —a veces, desinterés por ellas en lo que afecta al arte contemporáneo, dándole la razón a Tàpies quién retóricamente se preguntaba: “¿Será todo un sueño de la razón? ¿Es que en las escuelas, sin que lo sepamos, se habla ya de arte nuevo, de nuevas formas de poesía, de teatro...?”. Se intenta—¹⁷⁹, basta con asomarse al recuento de ejemplos de algunos periodos o autores en donde rápidamente destacan carencias que comparten con las colecciones de otras casas comerciales.¹⁸⁰ Para abundar en su insuficiencia, me permito referirme a mi experiencia como profesor de Historia del arte en educación secundaria, oficio para el que en ocasiones, por falta de esas diapositivas, me he visto obligado a dibujar con tiza en la pizarra la “reproducción” de alguna arquitectura, de un capitel o incluso de una composición pictórica; o he recurrido al procedimiento más extendido de pasear un libro mientras la explicación, *tempus irreparabile fugit*, continúa. Existen relatos sobre expertos que adoptaban la postura de una figura cuya imagen se deseaba recordar, en una suerte de cuadro viviente en su expresión más barata¹⁸¹. Sin duda son todos ellos métodos desaconsejables. Por eso, esa insuficiencia debe completarse no sólo para personalizar la enseñanza por parte del profesor sino porque es evidentemente necesario para realizar un relato mínimamente completo.

La deficiencia de estas colecciones puede verse a través del análisis de varios puntos: del color (tan inestable en este medio que disfrutaban todos los estilos de un aire de familia difícil de justificar ante los alumnos), de la repetición hasta la saciedad de una misma vista o incluso una misma imagen de esculturas y edificaciones que pasa de editorial en editorial (qué decir de esos indiscretos vehículos desfasados aparcados ante una catedral que alcanzan una fama sorda tan amplia como la propia catedral) o de la curiosa ley de adaptación al marco que sufren las obras

¹⁷⁸ R. ALTAMIRA: *La enseñanza...*, op. cit., p. 243. No he conseguido descubrir qué quiere decir con lo del relieve, procedimiento para cuya aplicación correcta remite a “las instrucciones de Bouchard, Rollman u otro”.

¹⁷⁹ Antoni TÀPIES: “Arte y funcionarios”, en *Destino*, Madrid, 1968. Reproducido en: *La práctica del arte*. Ariel, Barcelona, 1971, p. 95.

¹⁸⁰ Ver anexo D.

¹⁸¹ Lo hizo el perito Philip Pouncey. Véase Ivan GASKELL: “Historia de las imágenes”, en Peter BURKE (ed.): *Formas de hacer historia*. Alianza, Madrid, 1993, p. 216.

de arte al ser reproducidas sin cuidado y que cercenan su sentido (Panofsky jamás hubiera escrito sus *Estudios sobre iconología* de utilizar estas colecciones en las que la pintura de Bronzino aparece sistemáticamente cortada porque no tiene las proporciones del marco de las diapositivas)¹⁸².

La necesidad de acrecentar los fondos básicos que facilita la Administración plantea un riesgo y, si no, encierra un problema. El riesgo de utilizarlo entero y el problema de enseñar Historia del arte con un número limitado de ejemplos. Si al primer proyector que utilizaba Murillo Herrera se le conocía como el Gran Berta, hoy las nuevas máquinas y el uso que se hace de ellas más recuerdan a armas de repetición capaces de disparar frenéticamente. Presentar todas las imágenes que se creen necesarias ha desarrollado en los alumnos, además de un lío importante en algunos casos, una capacidad de reproducir entre sus notas de clase las líneas maestras de la obra mediante un apunte rápido, habilidad que no debe ser menospreciada. En ocasiones diversifican la producción y otro se encarga del texto.

Es evidentemente equivocado el planteamiento que pretende que los alumnos memoricen fotográficamente todas las imágenes que se les presentan durante un tiempo breve a lo largo de todo un curso para luego evaluar el progreso de su estudio y su capacidad para ingresar en una universidad en virtud del reconocimiento de algunas de ellas. Y esperar que vuelvan a localizar esas imágenes por su cuenta en otras fuentes fuera de la clase es o ingenuo o sádico. Por eso se hace necesario elegir. Y ahí empieza el problema que comparte con los libros de texto y que algunos de ellos creen solucionar reduciendo sus ilustraciones al tamaño de la uña de un pulgar. Uno de los conceptos más difíciles de transmitir al enseñar Historia del arte es el de estilo. La exposición de imágenes en pequeño número lo clarifica sólo en algunas ocasiones, como en el caso repetidamente citado del gótico. Pero incluso en él, hay tantas diversificaciones estilísticas y excepciones que es necesario visualizarlas y en número suficiente como para defender el discurso, también en el nivel de secundaria¹⁸³. Y lo mismo ocurre con la trayectoria de un autor concreto, que para aclararla mínimamente no basta con tres ejemplos.

El número de obras hoy tenidas por maestras, dijo Malraux, ha aumentado desde la aparición de la reproducción fotomecánica de obras de arte y más según avanza la historiografía y la

¹⁸² Para los problemas concretos de la reproducción fotográfica de esculturas, también válidos en gran parte para la reproducción de arquitecturas, véase el estudio de E. GONZÁLEZ GARCÍA: *La reproducción...*, *op. cit.* y el apartado **II.1.4**.

¹⁸³ Elena POL y Mikel ASENSIO: "El aprendizaje de los estilos artísticos", *Iber*, n.8, Graó, Barcelona, 1996, pp. 25-42. Allí se defiende que no se aprende arte como no se aprende informática pasivamente ante un ordenador, por mera exposición. Sin referirme a las virtudes que le encuentro a un método semejante, ellos mismos añaden otra frase tópica según la cual se ama lo que se conoce. Y no se conoce a primera vista como no se ama a primera vista. A mirar se aprende mirando, repiten otros.

historia del arte, añadiendo ejemplos básicos para su construcción. Y la decadencia del eurocentrismo tampoco ayuda en este caso.

La clase con diapositivas es para la enseñanza del arte un sistema tan generalizado que llama la atención precisamente por ello, por su aceptación universal y sin discusión¹⁸⁴. Su institucionalización en los centros educativos en una enseñanza que se ha hecho obligatoria ha convertido el proyector de diapositivas en un medio de masas que ayuda a la emergencia y al sostenimiento del museo imaginario pero con unos resultados brumosos¹⁸⁵. Sin duda, ha sido el mejor de los medios posibles hasta ahora. Pero no cabe duda de que hoy hay medios informáticos que permiten tener un número muy grande de fondos de forma ordenada y a mano. Me refiero a ellos más adelante (III.2.5.). Se puede adelantar que comparte con las diapositivas casi todos los problemas de la reproducción de las imágenes. Pero también que tienen otras virtudes.

III.2.4. Museos circulantes

Mención especial dentro de esta modalidad de educación informal merecen las Misiones Pedagógicas por ser un experimento singular en la difusión del imaginario artístico a través de su museo circulante y por dar medida de cómo era el nivel de desarrollo de la educación en las aldeas, cuando casi todo lo que no es gran capital en España es aldea. Aquí había un 40% de analfabetismo en el momento de la constitución del Patronato de las Misiones, el 19 de agosto de 1931, y no existían ni la mitad de las escuelas públicas nacionales necesarias¹⁸⁶.

Nacidas del impulso educativo de la ILE —el Patronato tenía su oficina y servicios en el Museo Pedagógico Nacional—, hijas de la época dorada de la educación, saturada de pedagogía según Cossío, si bien no puede decirse que influyeran grandemente en la formación artística de la población en general, sí se enmarcan en una línea formativa recurrente en el siglo XX que tiene su precedente¹⁸⁷ en la ucronía de García Maroto¹⁸⁸ y que será continuada por Estampa Popular y

¹⁸⁴ Sólo he encontrado un estudio en detalle del tema, el ya aludido de M. V. GARCÍA OLLOQUI: “La didáctica...”, *op. cit.*

¹⁸⁵ J.A. RAMÍREZ no se refiere específicamente a ellos en *Medios de masas...*, *op. cit.*

¹⁸⁶ *Misiones pedagógicas...*, *op. cit.*, p. XXII.

¹⁸⁷ La prehistoria de las misiones está en un texto de Cossío de 1899, dedicado a formar a los maestros rurales: “La reforma escolar”, *Revista Nacional*, Madrid, 31 de octubre de 1899, pp. 321-323. Reproducido en *Historia de la educación en España...*, *op. cit.*, tomo III, pp. 338-351, p. 344.

¹⁸⁸ Gabriel GARCÍA MAROTO: *La Nueva España 1930. Resumen de la vida artística española desde el año 1927 hasta hoy*. Ediciones Biblos, Madrid, 1927. Defiende un arte socializado y socializador “por la más propia mediación. Por la mediación del Estado” (p. 14) y que llega a serlo gracias a los organismos que crea y de los museos y exposiciones que hace circular.

aun en los años noventa por el baúl que con copias de las obras que conserva —*musée-en-valise*— hizo circular el Museo del Prado entre los institutos¹⁸⁹.

En diciembre de 1933 una de las dos colecciones del museo circulante de las Misiones Pedagógicas o las dos habían visitado, en exposiciones de una semana aunque generalmente de menos, 60 localidades de 8.000 a 12.000 habitantes de 16 provincias, “sin incluir los numerosos visitantes de lugares vecinos”¹⁹⁰. Su objetivo era llevar a las localidades rurales “las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos”¹⁹¹.

La primera colección estaba compuesta por catorce copias de cuadros del Museo del Prado y por catorce copias de grabados de Goya. La segunda se componía de copias de catorce cuadros del Prado, de la Academia de San Fernando y del Museo Cerralbo y por grabados de Goya¹⁹². Todas las copias eran de obras de artistas españoles y estaban “hechas por buenos pintores, y en todo parecidas, hasta en el tamaño, a sus originales”, como decía Cossío en el discurso que solía leerse en las inauguraciones¹⁹³. De ellas, los cuadros que más llamaban la atención eran “los de más figuras, o los de asunto expresable en forma narrativa”¹⁹⁴ y se alababa la destreza del pintor, la belleza del cuadro y el dramatismo del tema. Dos o tres *explicadores* (en el lenguaje popular que Cossío quería para sus oyentes) atienden a las visitas, “acomodándose a los oyentes y contestan a sus preguntas”¹⁹⁵, mientras un gramófono con altavoz, unas macetas y arpilleras a modo de telón consiguen camuflar la mezquindad habitual de los locales. Los encargados obsequiaban a los visitantes con reproducciones de los cuadros: fotográficas, en fototipia o en hueco-grabado¹⁹⁶. También se dejaron reproducciones mayores de las pinturas y grabados, dispuestas en marcos con cristales, para la decoración de escuelas, ayuntamientos y centros obreros¹⁹⁷. Se distribuyeron de este modo 798 reproducciones fotomecánicas de obras de arte (26x35 cm.) con marco y 10.388 (13x18 cm.) sin él¹⁹⁸. Las exposiciones se acompañaban en muchos casos no so-

¹⁸⁹ No sé si hoy en día continúa ese práctica por parte del Museo del Prado, aunque sospecho que con los cambios de dirección de esos años tal programa de difusión desapareció.

¹⁹⁰ *Misiones pedagógicas...*, *op. cit.*, p.XXII.

¹⁹¹ *Ídem*, p. XXII.

¹⁹² Su relación completa está en el anexo C.

¹⁹³ *Misiones pedagógicas...*, *op. cit.*, p.114.

¹⁹⁴ *Ídem*, p. 106.

¹⁹⁵ *Íbidem*.

¹⁹⁶ *Ídem*, p. 107.

¹⁹⁷ *Ídem*, p. 108.

¹⁹⁸ *Ídem*, pp. 118 y 119.

del discurso inaugural y de la explicación en sala sino también de charlas de pintores e historiadores como Gaya, Sánchez Barbudo y Lafuente Ferrari¹⁹⁹.

Las fotografías que tomaban los misioneros permiten ver una pintura con el *explicador* al lado y una multitud de caras apretadas que apuntan hacia ella.

III.2.5. Nuevos soportes de la representación. Tecnologías multimedia

De implantación progresiva aún en los institutos de nuestro país, las tecnologías multimedia son una herramienta utilísima para ahorrar trabajo al profesor con respecto a las diapositivas —siempre engorrosas— por tener todo el material concentrado en un medio de fácil transporte, con lo que se puede alterar el discurso previsto sin grandes dificultades.

Por contra, el resultado de estos medios es desigual, requiere de equipos todavía caros y exige un conocimiento de su uso y contenidos detallado, si bien no mayor que el que requiere el libro de texto o las colecciones de diapositivas.

En general, el profesorado parece todavía renuente a embarcarse en ellos. Una razón es que no lo han visto en la universidad e incluso han sido criticados allí. Otra, más fundada, es que la calidad de la imagen se valora menos que en las diapositivas.

III.2.5.1. DVD

Apenas hay una colección de DVD (Digital Video Disc) sobre Historia del arte en español, la de Planeta, que se vende conjuntamente con la enciclopedia. Su utilización resulta complicada —exactamente igual que la del CD-ROM— y, sobre todo, lenta —más que el CD-ROM—. Para una clase eso es mortal de necesidad y más en un curso que se enfrenta con la PAU o la re-válida y no le sobra tiempo.

El futuro de este medio en una época en la que las tecnologías se suceden aceleradamente parece incierto.

III.2.5.2. CD-ROM

Los dos problemas que plantean son el precio del equipo y la falta de un programa informático específico que los tenga. El primero de ellos tiene fácil solución, pues todos los centros educativos de secundaria disponen de un aula de informática en la que el número de puestos en

¹⁹⁹ Enrique LAFUENTE FERRARI: “Homenaje a Cossío (Recuerdos y esperanzas)”, *BILE*, 1987, n.I, p.76. Citado en M.S. GARCÍA FELGUERA: “La Historia del arte...”, *op. cit.*, p. 21.

red crecen constantemente. La solución para el segundo aún no está extendida en nuestros centros.

Aun contando con un gran desarrollo, son escasas las colecciones de los dedicados a la Historia del arte en español. Y en éstos su diseño se dirige antes a lo comercial que a lo didáctico y antes al uso individual que al colectivo.

Sólo conozco uno de ellos que desarrolle un curso completo de Historia del arte para la enseñanza en clase²⁰⁰. Entre los otros, dedicados generalmente a un autor o a un museo, pueden ser útiles para las clases los siguientes:

- *Los Grandes Momentos del Arte*. Dolmen, Madrid, 2001. 12 CD-ROM.
- *100 obras de artistas de la pintura del siglo XX*. LADAC, Madrid, 1999.
- *Obras maestras del Museo del Prado*. LADAC, Madrid, 1998.
- *Un paseo por el Prado*. Del Prado, Madrid, 1996. 3 CD-ROM.
- *La obra de Velázquez*. Dinamic Multimedia, Madrid, 1996.
- *La obra de Goya*. Dinamic Multimedia, Madrid, 1996.

III.2.5.3. Internet

Presenta el problema de la desaparición de las páginas y de la falta de actualización pero, en este caso, nunca será mayor que en el del libro impreso.

Otro inconveniente es que algunos sitios son de pago. Si para un instituto esto no debería presentar problemas de solvencia, quizá sí los presente legales.

El número de sitios y páginas es, como la misma red, inabarcable. En España el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) ofrece entre sus páginas material muy desigual y deslavazado (www.pntic.mec.es). Fuera de España destaca el esfuerzo y la calidad de la Paul Getty (ww.getty.edu).

Además de la del MECD, hay páginas personales que se dedican a analizar los recursos de otras. Son siempre fácilmente localizables a través de los buscadores (En español: per-so.wanadoo.es/gesu/arte.htm y www.geocities.com/Athens/Delphi/5230).

²⁰⁰ Y, desgraciadamente, he trasapelado la referencia de la editorial y no lo he visto.

III.3. Otras fuentes del imaginario artístico de los estudiantes

Con todo, creo que la primera fuente de contacto del alumnado con el arte tal y como lo entiende la sociedad de ese momento se realiza fuera de las aulas y tiene que ver con ese fenómeno sociológico que hace que haya preferencias por ciertos periodos y ciertas obras²⁰¹.

III.3.1. Cine

En su discurso de ingreso en la Academia de Historia Rafael Altamira ya destacaba el poder educativo del cine²⁰². Y los totalitarismos del periodo de entreguerras se dieron también rápida cuenta de su poder formativo.

Si hablamos de películas comerciales, éstas presentan inconvenientes a tener en cuenta: el primero es que la duración de las películas casa muy mal con la duración de las clases y con su frecuencia por lo que, en ocasiones, una película cuenta con intermedios de días de duración. El segundo es que su aprovechamiento académico es muy bajo en relación con el tiempo que consumen y dado lo completas y veloces que son las programaciones.

A continuación se recogen algunas de las películas comerciales, no documentales, que se refieren a los artistas y que coinciden en el 90% de los casos en dar una imagen del artista basada en sus peripecias biográficas, según Calvo Serraller.²⁰³

Recreación de las peripecias vitales de los artistas			
TÍTULO	PERSONAJE	DIRECTOR	FECHA
<i>Rembrandt</i>	Rembrandt	Alexander Korda	1936
<i>The Moon and Sixpence</i>	Gauguin	Albert Lewin	1943
<i>El retrato de Jennie</i>	Ninguno histórico	William Dieterle	1948
<i>Moulin Rouge</i>	Toulouse-Lautrec	John Houston	1952
<i>El loco del pelo rojo</i>	Van Gogh	Vincent Minnelli	1956
<i>Un genio anda suelto</i>	Alguno de CoBrA sin precisar	Ronald Neame	1958
<i>El tormento y el éxtasis</i>	Miguel Ángel	Carol Reed	1965
<i>Andrei Rubliov</i>	Andrei Rubliov	Andrei Tarkovsky	1966
<i>El Mesías salvaje</i>	Gaudier-Brzeska	Ken Russel	1972
<i>F for fake/Question Mark</i>	Elmyr d'Hory	Orson Welles	1973
<i>A Bigger Splash</i>	David Hockney	Jack Hazan	1974
<i>Caravaggio</i>	Caravaggio	Derek Jarman	1987

²⁰¹ Pierre BOURDIEU: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid, 1988.

²⁰² M. S. GARCÍA FELGUERA: "La Historia del arte...", op. cit., p. .

²⁰³ Las fuentes son Francisco CALVO SERRALLER: "La fotogenia cinematográfica de los artistas", *Arte y Parte*, n.28, Editorial Arte y Parte, Madrid, 2000, pp.82-94 e Instituto Valenciano de Cine: "Pintores retratados por la cámara", ciclo proyectado entre el 17 de abril y el 17 de mayo de 2002.

<i>Lobo salvaje</i>	Gauguin	Henning Carlson	1987
<i>Vincent and Theo</i>	Van Gogh	Robert Altman	1990
<i>Van Gogh</i>	Van Gogh	Maurice Pialat	1991
<i>La Belle Noiseuse</i>	El novelesco Frenhofer	Jacques Rivette	1991
<i>El sol del membrillo</i>	Antonio López	Víctor Erice	1992
<i>Sobrevivir a Picasso</i>	Picasso	James Ivory	1996
<i>Basquiat</i>	Basquiat	Julian Schnabel	1996
<i>El amor es el demonio</i>	Francis Bacon	John Maybury	1997
<i>The Pillow Book</i>	Ninguno histórico	Peter Greenaway	1997
<i>Toulouse-Lautrec</i>	Toulouse-Lautrec	Roger Planchon	1998
<i>Rembrandt</i>	Rembrandt	Charles Matton	1999
<i>Goya en Burdeos</i>	Goya	Carlos Saura	1999
Participación de los artistas en la elaboración de la película			
TÍTULO	ARTISTA	DIRECTOR	FECHA
<i>El perro andaluz</i>	Salvador Dalí	Dalí y Buñuel	1929
<i>La edad de oro</i>	Salvador Dalí	Luis Buñuel	1930
<i>Recuerda</i>	Salvador Dalí	Alfred Hitchcock	1945

Hay otras aquí no consignadas que tienen como finalidad primera reproducir la estética de ciertas obras de arte. Eso es lo que se dice en el rótulo inicial de *La kermesse heroica* (Jacques Feyder, 1935): pretende ser un cuadro viviente del siglo XVII holandés. Algo semejante puede decirse de otras películas de Peter Greenaway.

La utilización de documentales, por su mayor rango de duración, se ajusta más a los intereses académicos existentes. El número de ellos se dispara en comparación con las películas comerciales. Y son muchos los que ofrecen la ventaja de ver al autor en su estudio, incluso trabajando en tiempo real, como *Le mystère Picasso* de Henri Clouzot.

El mayor problema seguramente reside en su accesibilidad.

III.3.2. Publicidad

La publicidad utiliza con mucha frecuencia imágenes procedentes del *mundo del arte*. Son citas literales o modificaciones más o menos vagas de aquéllas. Según el estudio dirigido por John Berger, toda la publicidad no es sino la última etapa de la pintura al óleo, siendo ésta un tipo de arte que se caracteriza por algo más que su técnica y que se relaciona con una manera capitalista de entender el arte: “La continuidad entre la pintura al óleo y la publicidad es más profunda que este ‘citar’ cuadros concretos. La publicidad reposa en gran medida sobre el lenguaje de la

pintura al óleo. [...] Es un error pensar que la publicidad ha suplantado el arte visual de la Europa postrenacentista; es la última y moribunda forma de ese arte”²⁰⁴.

Uno de los casos más llamativos en este campo es el de la utilización de la obra de Mondrian: si aparece de fondo en lugares tan dispares como en anuncios de champúes o en la imagen corporativa de un partido como Batasuna y es tenida como un fácil juego de colores decorativo en cualquier contexto, su visualización como obra de arte autosuficiente suele ser repudiada: dentro del arte abstracto ocupa uno de los puestos más bajos en la escala de la elaboración según el sentir popular; cuando, una vez conocidas las tesis de este autor y de *De stijl*, resulta una obra elaborada y compleja por la ambición de su trascendencia.

Casos como este revelan dos ideas: es difícil cuantificarlo, pero cuando los alumnos se enfrentan con el estudio del arte ya tienen una imagen de él, en parte facilitada por la publicidad. Esto ocurre aun cuando esa imagen sea inconsciente o esté deformada. Y esa es la segunda idea: la publicidad presenta una imagen del arte que lo asocia con el éxito futuro que ella promete. El arte es un objeto cultural de alta categoría cuyo desconocimiento, que incluye una falta de experiencia en el manejo de sus códigos, aboca a un fracaso social, al ostracismo, situación que hay que temer, y miedo que es en última instancia lo que provoca la publicidad.

El alumno reconoce en las clases de arte obras que ha visto en la publicidad y asocia los contextos de ambas sin reparar en las diferencias que deberían existir. Pero también la publicidad se aprovecha de ese conocimiento que sabe adquirido en los centros educativos —aunque no siempre ahí— para apoyar en él sus medios de venta. Aunque la cita es larga y referida a la conexión de la imagen publicitaria con la pintura al óleo merece la pena transcribir lo incluido al respecto en el estudio de Berger:

La publicidad necesita aprovecharse de la educación tradicional del espectador-comprador medio. Lo que aprendió en la escuela sobre historia, mitología y poesía puede utilizarse para fabricar fascinación. Pueden venderse puros con el nombre de un rey, ropa interior referida a la Esfinge, un nuevo modelo de coche respaldado por el rango de una mansión rural [en el original se reproducen ejemplos de cada caso].

Estas vagas referencias históricas, poéticas o morales están siempre presentes en el lenguaje de la pintura al óleo. El hecho de que sean imprecisas y carezcan en último término de significado es una ventaja: no conviene que sean comprendidas, basta con que constituyan reminiscencias de lecciones culturales aprendidas a medias. La publicidad convierte

²⁰⁴ John BERGER *et al.*: *Modos...., op. cit.*, pp. 152 y 154.

toda la historia en una sucesión de mitos, pero para hacerlo con eficacia necesita un lenguaje visual de dimensiones históricas²⁰⁵.

Esto es, si el imaginario histórico-artístico de los estudiantes de secundaria se nutre de la publicidad, la imagen que de ello resulta está deformada y reducida a un barniz cultural sin base justificable más que por el éxito social que puede reportar.

Pero, con todo, precisamente por esa correspondencia entre la publicidad y las formas del arte, enseña a ver, a leer imágenes, lo que es la clave de la enseñanza de la historia del arte repetidamente citada por todos los que se plantean la cuestión. En esto seguramente los alumnos cuentan con un acervo y un conocimiento del lenguaje mayor del que se cree. Si bien la publicidad crea una única forma de ver y destaca unos periodos, postergando o ignorando otros.

III.3.3. Publicaciones de kiosco

El título no es despectivo. Hace referencia a las publicaciones de las que casi todas las editoriales tienen una serie. A veces un refrito de otras series, por lo que hay distintas gamas de calidades. Pienso que es uno de los aspectos que más atención y estudio merecen. Por formar parte de lo que se denomina educación informal o, en lo económico, compra compulsiva, por su precio, porque salta a la vista de un público que, a lo mejor, no acude a un museo o a una librería y porque suele presentar el conocimiento del arte como una forma de atildarse culturalmente. Es la forma más comercial o democrática, según quien lo diga, del arte para aquellos que no pueden adquirir originales. Y reduce el arte a sus obras maestras que no siempre lo son para todos. Presenta además una imagen muy interesante del historiador profesional, quizás distorsionada para quien no tiene más atisbos de ella.

III.3.4. Otros

Entran aquí los cómics²⁰⁶ y los objetos, muy diversos, que reproducen obras de arte, tanto en camisetas, tazas, postales y todos aquellos que se pueden encontrar en el muestrario de *merchandising* especialmente de los museos, como sobre otros soportes de clasificación imposible, como en las cajas de alimentos, monedas, sellos...²⁰⁷

²⁰⁵ *Ídem*, p. 155.

²⁰⁶ Sobre las reproducciones de obras de arte que usan el lenguaje del cómic, véase **II.2.2.**

²⁰⁷ J. PÉREZ ROJAS y J. L. ALCAIDE: "Apropiaciones y recreaciones...", *op. cit.*

La potencia de su impacto es difícilmente mensurable fuera del ámbito personal, pero sí puede afirmarse que se centran en las *obras maestras* tenidas por tales por el gran público, sabiendo que en él hay distintos niveles de formación, capacidad adquisitiva, etc²⁰⁸.

²⁰⁸

P. BOURDIEU: *La distinción...*, *op. cit.*

CONCLUSIÓN

La conclusión que se extrae de este estudio es que los canales que tienen los alumnos para conocer la historia del arte son muy variados y, sin embargo, se limitan en los centros educativos a dos principales: los libros de texto y las diapositivas. En esto se muestran anquilosados y reticentes a innovaciones ya desarrolladas.

Llama la atención que los centros de secundaria miren obsesivamente a la universidad para formar sus métodos (en cada cartera hay un birrete de catedrático como en cada mochila de soldado francés había un bastón de emperador) y que ésta no plantee alternativas más que teóricas de tanto en tanto. Además, si aquéllos saben de la materia tanto como del método de transmitirla, se sabe bien poco.

Así mismo, hay que señalar el poder de las editoriales y otros medios de masas a la hora de reducir a iconos la historia del arte. Generalmente, ellas deciden las ilustraciones de los textos o de las colecciones de diapositivas u otros medios.

Sin embargo, la preocupación por la formación en Historia del arte, e incluso a través de ella, es constante, aunque hoy en día la Ley de Educación y su antecesora, la de Calidad en la Educación, aminoren o supriman la educación artística en el primer nivel educativo. Su limitación a una minoría, algo visible en toda la historia de esta enseñanza, hace que estos estudios no puedan dejar de ser elitistas.

No estaría de más conocer qué es lo que llega de todo esto al alumno. Reproducción publicada de sus opiniones sólo conozco la incluida en el estudio de Clara Barreiro²⁰⁹.

Hacer, como se hace, que memoricen cientos de nombres extraños y evaluar su madurez en función de ello, pese a que se repita que la Historia del arte en este nivel no necesita de ello, resulta equivocado y redundante en un perjuicio de la credibilidad de estos estudios²¹⁰.

Es evidente que necesitan de una colección de imágenes y de un texto. Toda experiencia docente prolongada termina produciendo un texto. Aparentar que no se usa parece falso. Pero igualmente erróneo es usar uno malo por el hecho de ser propio. Leer un libro de texto, por extenso que resulte, no consume más de treinta horas²¹¹. Pero al utilizar tanto texto como imágenes debe repararse en ese doble lenguaje icónico y verbal, esto es, imágenes y éfrasis, porque en el

²⁰⁹ Clara BARREIRO BARREIRO: "La historia del arte en el Bachillerato" en A. MONCLÚS: *La enseñanza...*, *op. cit.*, pp. 89-100.

²¹⁰ Ver anexo F sobre las PAU.

²¹¹ Experimento realizado con los textos de J.M. AZCÁRATE, A.E. PÉREZ SÁNCHEZ, J.A. RAMÍREZ: *Historia del arte*, *op. cit.* y GRUPO ÁGORA: *Historia del arte*, *op. cit.*

contexto del aula eso significa una doble reproducción, cuando no se trata de texto puro: biografías, iconología, características estilísticas.

Cuando se enseña o aprende Historia del arte, como cualquier otra disciplina, surgen las preguntas de por qué o para qué. Qué aporta eso que no hagan otras disciplinas. La respuesta no es la sensibilidad, que también la desarrolla la observación de la estructura del cristal. La sensibilidad no es efecto ni causa. No estudiamos arte porque seamos más sensibles. Lo son, y por eso se ponen en marcha, un misionero, un voluntario de Médicos Sin Fronteras y un biólogo de Doñana. La clave, no se descubre nada con ello, es la sensibilidad en un sentido estético e histórico. ¿Cómo abordarla? ¿Sólo con iconos, sólo con écfrasis o con un sistema mixto? Sólo con los primeros pueden estudiarse temas, materiales, técnicas, artes, colores e, incluso, el principio estético que rige todo eso. Y para eso hace falta manejar imágenes idóneas entre las que las diapositivas no aparecen porque las maneja sólo uno, el que dirige la écfrasis. Otro tipo de copias parecen más adecuadas para un uso individualizado, para un trabajo reiterado. Un trabajo que supera las ciento veinte horas de un curso que se enfrenta y dirige a la PAU. Por eso la enseñanza de la Historia del arte en secundaria hoy parece una parte más de esa turbia maquinaria educativa en medio de la cual resulta imposible.

Se reduce a un contacto con imágenes translúcidas.

ANEXO A

Biblioteca básica del profesor de Historia del arte según algunos estudiosos

* La referida en José María Azcárate (*Historia del arte y de la cultura. Orientaciones metodológicas*. ICE de la UCM, Madrid, 1973) de la que todos los libros citados han sido consultados, no así las revistas, y en la que se utilizan las referencias bibliográficas indicadas por el autor, es:

a) Libros de texto:

- Angulo Íñiguez, D.: *Historia del arte*. Madrid, 1971, 2 vols.
- Azcárate, J.M.: *Historia del arte en cuadros esquemáticos*. Madrid, 1969.
- Martín González, J.J.: *Historia de la arquitectura, Historia de la escultura, Historia de la pintura*. Madrid, 1964, 3 vols.

b) Libros de ampliación:

- *Historia del arte*. Moretón, Bilbao, 20 vols.
- Huygue, R. (dir.): *El arte y el hombre*. Barcelona, 1966, 3 vols.
De ella alaba su repertorio gráfico.
- *Ars Hispaniae*. Plus Ultra, Madrid. "No debe faltar en la biblioteca del centro". Y falta.

c) Libros de referencia:

Son los más recomendados para el estudiante por completar el apartado gráfico de sus estudios de Historia del arte.

- *Historia del arte*. Labor, Barcelona. Hoy se conserva en las bibliotecas fuera de los estantes de libre acceso.
- *Summa Artis*. Espasa-Calpe, Madrid.

d) Diccionarios:

- Ware, D. y Beatty, B.: *Diccionario manual ilustrado de arquitectura*. Gustavo Gili, Barcelona, 1963.
- Fatás, G. y Borrás, G.: *Vocabulario de términos de arte*. Zaragoza, 1970.

e) Revistas:

Sobre Prehistoria e Historia Antigua:

- *Archivo Español de Arqueología*
Desde la Edad Media hasta el siglo XIX:
- *Archivo Español de Arte*

- *Goya*

Sobre arte contemporáneo:

- *Artes*
- *Forma Nueva*
- *Bellas Artes 70*

f) Lecturas de filosofía del arte y estética:

- Hauser, A.: *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid, 1971, 3 vols.
- Hauser, A.: *Introducción a la historia del arte*. Madrid, 1961.

- Lafuente Ferrari, E.: *La fundamentación y los problemas de la historia del arte*. Madrid, 1951.
- Wolfflin, G.: *Conceptos fundamentales de la historia de arte*. Madrid, 1952.

g) Otros que, aunque monográficos, dan una visión de conjunto:

- Wittkower, R.: *La arquitectura de la Edad del Humanismo*. Buenos Aires, 1968.

* La contenida en *Materiales Didácticos. Historia del arte. Bachillerato*. Centro de Desarrollo Curricular, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995. Autora: M^a del Carmen Pérez San José, es la que figura en las siguientes fotocopias. Contiene algunos errores de imprenta.

* Otras colecciones de uso corriente en los institutos son:

- *Las claves del arte*. 24 vols. Serie Géneros: 4. Serie Estilos: 20. Ariel, Barcelona. Texto e ilustraciones están equilibradas, todas en color. Cada volumen de unas 80 páginas.
- *Historia ilustrada de las formas artísticas*. Primer ciclo: 8 vols. Alianza, Madrid. Es una traducción de *Grammaire des formes et des styles*, elaborado por expertos del Museo del Louvre. Más ilustraciones que texto, todas de tipo silueta en blanco y negro. Cada volumen de unas 250 páginas.
- *Biblioteca básica de arte*. Anaya, Madrid. Coordinada por Juan Antonio Ramírez. Las ilustraciones superan el texto en extensión, casi todas ellas en color. Cada volumen de unas cien páginas.
- *Historia mundial del arte*. Daimon, Barcelona, 1972. Texto e ilustraciones están equilibradas, casi todas en blanco y negro y de mala calidad. Cada volumen de unas 250 páginas.

* Entre las citadas aparecen libros que remiten a otras fuentes básicas, especialmente a Schlosser y Checa, Felguera y Morán.

ANEXO B

Apuntes para una historia de las traducciones de libros de arte en España y de los libros de arte españoles.

Primer tercio de siglo XX

Traducciones de libros de arte en España

- *Historia de arte*. Labor, Barcelona.
Traducción de alemán. Tamaño: 4º. Ilustraciones en color pegadas sobre cartón fuera de texto.
P. ej.: Vol: *Barroco*. 1934, 712 págs, XLVIII láminas fuera de texto.
- Otto SCHUBERT: *Historia de Barroco en España*. Saturnino Calleja, Madrid, 1924.
Traducción de alemán. 469 págs. Tamaño: 4º. 292 grabados (reproducciones fotográficas y dibujos de edificios) y una lámina doble.
Procedencia de las fotografías: Lacoste, Junghaendel-Gurlitt, Purger, Escolá, Uhde, Uherta, Garzón...
- Augusto L. MAYER: *Historia de la pintura española*. Espasa-Calpe, Madrid, 1928.
Primera edición. Tamaño: 4º. 500 págs. Algunas láminas en color sobre papel *couché* en cuatricromía movida. 414 figuras en B/N.
No pone traducción ni traductor. El autor es miembro de la RABASF, de la de Sevilla y de la Hispanic Society.
Procedencia de las fotografías: Espasa, Más, Lladó, Anduson, Sala, Moreno...
- Augusto L. MAYER: *El estilo gótico en España*. Espasa- Calpe, Bilbao, 1929.
Traducido del alemán. Tamaño: 4º. 310 págs. 155 figuras.
Procedencia de las fotografías: Más, Sala, Lacoste, Moreno...
- Karl WOERMANN: *Historia de arte en todos los tiempos y pueblos*. Saturnino Calleja, Madrid. 6 vols. I-V: 1924, VI: 1925.
Tamaño: 4º. Cada uno unas 700 páginas, unas 700 reproducciones, unas 70 láminas en B/N sobre papel *couché*, unas 6 láminas en color.
Color malo, textura preciosa. Hasta el vol. IV texto y grabados mantiene relación. En los V y VI se incluye material gráfico español más el original alemán.

Libros de arte españoles

- Vicente LAMPÉREZ Y ROMEA: *Arquitectura civil española de los siglos I al XVIII*. Saturnino Calleja, Madrid, 1922. 2 vols.
Tamaño: 4º. 693 y 618 págs. 792 y 370 grabados. Reproducciones con filete.
Procedencia de las fotografías: Lámperez, X, Laurent, Polentinos, Espasa, Mas, Selgas, Hauser y Menet, Uriel, Tramoyeres, Gómez Moreno, Mérida, Clavería, Lladó, Lacoste...
- Juan CABRÉ AGUILÓ: *El arte rupestre en España*. Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Museo Nacional de Ciencias Naturales, Madrid, 1915.
Tamaño: 4º. 229 páginas. B/N sobre papel *couché* o sobre el de texto. Dibujos del autor a color. XXXI láminas.
P. ej.: Lám. XVIII. Cliché del autor, fototipia de Hauser y Menet.

- Manuel GÓMEZ MORENO: *El arte románico en España. Esquema de un libro*. Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, Madrid, 1934.
Tamaño: 4°. 173 págs. + CCXVI láminas.
Procedencia de las fotografías: Candeira, Vernacci, Moreno y Torbado, Torbado y Moreno, Moreno, Torres Balbás, C.E.H., Sanabria, Más, Menéndez Pidal, Hauser...
- *Summa Artis. Historia General del Arte*. Espasa Calpe, Bilbao.
Vols. I-VII: Editores: Cossío y Pijoán. Años: 1931-1935. Autor: Pijoán.
Vols. VIII-XVI al menos: Editor: Pijoán. Años: 1942- . Autor: Pijoán.
Tamaño: 4°.
P. ej.: Vol. I: Arte de los pueblos aborígenes. 526 págs.
- *Ars Hispaniae. Historia universal del arte Hispánico*. Plus Ultra, Madrid.
Vol. I: 1947. Viradas al ocre.

ANEXO C

Listado de las reproducciones de las obras expuestas por el museo circulante de las Misiones Pedagógicas

Las copias de pinturas de la primera colección del Museo circulante, tomadas del Museo de Prado, eran:

Reproducciones de pinturas:

- Berruguete: Auto de fe
- Sánchez Coello: Retrato del príncipe don Carlos
- El Greco: Resurrección
Retrato de un caballero
- Ribera: El sueño de Jacob
- Velázquez: Las hilanderas
Retrato de la infanta Margarita
Don Antonio el inglés
- Zurbarán: La visión de san Pedro Nolasco
- Murillo: El niño Dios pastor
Santa Isabel de Hungría
- Goya: Los fusilamientos del Dos de mayo.
La maja vestida
El pelele

Reproducciones de los grabados de Goya:

- Los caprichos: Retrato de Goya
¡Qué viene el coco!
Se quebró el cántaro
Bravísimo
- Los desastres de la guerra: ¡Qué valor!
No saben el camino
- La tauromaquia: El animoso moro Gazul
El diestrísimo estudiante de Falce
Desgracias acaecidas en la plaza de Madrid
- Los disparates: Disparate femenino
Disparate de miedo
Los ensacados
Los majos bailarines
Una reina del circo

Y las de la segunda colección de la que no se especifican los grabados de Goya y que fueron tomadas del Museo del Prado, del de la Academia de San Fernando y del Museo Cerralbo son :

Reproducciones de pinturas:

- Berruguete: Pasaje de la vida de santo Domingo
- Sánchez Coello: Retrato de la Infanta dona Isabel Clara Eugenia
- El Greco: Crucifixión
San Francisco

- Ribera: Martirio de san Bartolomé
- Velázquez: Las meninas
 - Retrato ecuestre del Príncipe Baltasar Carlos
 - El Bobo de Coria
- Zurbarán: Un fraile mercenario (*sic*)
- Murillo: Familia del pajarito
 - Sueño del patricio romano
- Goya: El entierro de la Sardina
 - Aquelarre de brujas
 - La nevada

ANEXO D

Ejemplos de algunas colecciones de diapositivas

* C. Fradejas, J.L. Martínez, P. Llorente: *Ciencias Sociales. Historia del arte*. Ediciones Salma, Madrid, 1976. 2 vols. con 290 y 310 diapositivas.

Todas las series se compone de 10 diapositivas.

La serie 45 A, dedicada a Velázquez, reproduce las siguientes obras:

- El aguador
- El triunfo de Baco
- La fragua de Vulcano
- La rendición de Breda
- Retrato ecuestre del conde-duque de Olivares
- El Niño de Vallecas
- Retrato ecuestre de Felipe IV
- Las meninas
- Paisaje de Villa Médici
- Las hilanderas

La serie 44 A, dedicada a la pintura barroca española, reproduce las siguientes obras (No hay más series dedicadas a la pintura barroca española):

- Ribalta: San Bernardo
- Ribera: San Pablo ermitaño
- Ribera: El martirio de san Bartolomé
- Zurbarán: Apoteosis de santo Tomás
- Zurbarán: Bodegón (Museo del Prado)
- Murillo: Inmaculada
- Murillo: El buen pastor
- Valdés Leal:
- Carreño: Retrato de una dama
- Coello: La Adoración de la Sagrada Forma

La serie dedicada a la pintura barroca fuera de España reproduce las siguientes obras (No hay más series dedicadas a la pintura barroca internacional):

- Caravaggio: Martirio de san Pedro
- Rubens: Las tres Gracias
- Van Dyck: Carlos I de Inglaterra (Museo del Louvre)
- Rembrandt: La lección de anatomía.
- Hals: Los regentes del Hospital de santa Isabel
- Lorena: Paisaje
- Poussin: Pastoral
- Canaletto: Vista del Gran Canal
- Watteau: El embarque a Cíterea

La serie dedicada a Goya reproduce las siguientes obras:



El cacharrero
Maja vestida
Cristo
El entierro de la sardina
La duquesa de Chinchón
Retrato de familia de Carlos IV
El sueño de la razón produce monstruos. (Los Caprichos)
Los fusilamientos del cerro de Príncipe Pío
Saturno devorando a sus hijos
La lechera de Burdeos

La serie 60 A, dedicada a la pintura española contemporánea, reproduce una obra de cada uno de los siguientes autores: Regoyos, Casas, Rusiñol, Sorolla, Zuloaga, Benlliure, Dalí y dos de Miró.

Hay una serie dedicada a Picasso que incluye las siguientes obras:

Margot (periodo rosa)
La vida
Las tres holandesas
Las señoritas de Avignon
Naturaleza muerta (cubista)
Ma jolie
Dos mujeres corriendo en la playa
Los amantes
Muchacha ante un espejo
El Guernica

ANEXO E

Preguntas a los profesores sobre su formación a través de las reproducciones

*** Cuestionario para los profesores universitarios**

¿Estudió alguna asignatura que llevara por nombre algo referido al arte durante su enseñanza secundaria? Si es así, ¿en qué curso, año, ciudad y con qué libro de texto? (Título y autor)

¿Utilizaban algún otro material gráfico en el aula? ¿De qué tipo y como juzgaría su calidad?

¿Hubo previamente alguna otra asignatura en la que se tratara el arte como complemento del programa? Si es así, curso, año, ciudad y libro de texto.

¿Qué otras fuentes gráficas destacaría en su formación durante la enseñanza media?

Durante sus primeros años de estudios universitarios, ¿qué libros generales y material visual le señalaron como básicos?

¿Cuáles del mismo tipo recomienda usted en la actualidad a sus alumnos?

¿Ha participado en cursos de formación del profesorado? Si es así, ¿qué bibliografía básica y qué metodología recomendaron?

¿Ha participado en la elaboración de libros de texto para los alumnos de secundaria? Si es así, ¿en cuáles y con qué criterios se utilizaron las reproducciones en él?

¿Cuáles son a su juicio en general las fortalezas y debilidades de la didáctica de la Historia del Arte de la enseñanza secundaria?

¿Y de los alumnos que llegan a la Universidad en lo referente a su acervo visual?

En la medida en que sepan que están formando a futuros profesores, ¿qué les enseñan?

¿Qué material utilizan ellos en sus clases?

¿Cuál consideran que sería el idóneo?

*** Cuestionario para los profesores de enseñanzas medias**

¿Estudió alguna asignatura que llevara por nombre algo referido al arte durante su enseñanza secundaria? Si es así, ¿en qué curso, año, ciudad y con qué libro de texto? (Título y autor)

¿Utilizaban algún otro material gráfico en el aula? ¿De qué tipo y como juzgaría su calidad?

¿Hubo previamente alguna otra asignatura en la que se tratara el arte como complemento del programa? Si es así, curso, año, ciudad y libro de texto.

¿Qué otras fuentes gráficas destacaría en su formación durante la enseñanza media?

Durante sus primeros años de estudios universitarios, ¿qué libros generales le señalaron como básicos?

¿Cuáles del mismo tipo recomienda usted en la actualidad a sus alumnos?

¿Ha participado en cursos de formación del profesorado sobre la materia? Si es así, ¿qué bibliografía básica y qué metodología le recomendaron?

¿Cuáles son a su juicio en general las fortalezas y debilidades de la didáctica de la Historia del Arte de la enseñanza secundaria?

¿Y de los alumnos que llegan a la Universidad en lo referente a su acervo visual?

¿Ha participado en la elaboración de libros de texto para los alumnos de secundaria? Si es así, ¿en cuáles y con qué criterios se utilizaron las reproducciones en él?

¿Cuál es su opinión general sobre los libros de texto de Historia del Arte? ¿Puede concretar por las editoriales que conozca?

¿Y sobre el material gráfico que el Ministerio de Educación facilitó al instituto?

ANEXO F

Relación de ejercicios propuestos en las PAU de la UCM en los últimos años con sus criterios de evaluación

Términos: (entre paréntesis el número de veces que ha sido propuesto)

Anfiteatro (2)
Alminar
Alfiz
Almohade
Arco conopial (2)
Altamira
Arco peraltado
Atlante
Bajorrelieve (3)
Crucero
Coliseum
Claustro
Cubismo
Entablamento
Escuela Sienesa
Expresionismo (2)
Escorzo
Fauvismo (3)
Girola (2)
Hipogeo
Litografía
Mirhab (3)
Modernismo (2)
Mastaba
Mudéjar (2)
Mozárabe
Mecenas
Marchante
Orden jónico (2)
Orchestra
Orden Corintio
Perspectiva aérea
Pórtico de la Gloria
Quibla
Retablo
Sala hipóstila

Tetramorfos
Tríptico (2)
Tímpano
Tenebrismo (2)
Tribuna
Triforio

Autores:

Bernini (2)
Brancusi
Borromini
Berruguete
Botticelli
Brunelleschi
Bosco
Cézanne (2)
Degas
Donatello
Delacroix
Giotto (3)
Juan de Herrera
Juan de Juanes
Le Corbusier
Hnos. Lumière
Federico Madrazo
Matisse
Monet (2)
Maestro Mateo
Policleto
Rodin
Rembrandt
Salzillo (3)
Sorolla
Tintoretto
Vignola
Van Eyck
Vitrubio
Van Dyck
Zurbarán

Láminas:



Catedral de León
“Las señoritas de Avignon”. Picasso
La Alhambra
“El salón rojo”. Matisse
Portada del Hospicio de Madrid. Ri-
bera
“Descendimiento”. Van der Weyden
“Estación de St. Lazare”. Monet
“Cristo Muerto”. Gregorio Fernández
(2)
Sta. María de Tahull (Frescos del áb-
side).
Retablo de San Esteban. Churriguera
“El Doncel” de Sigüenza.
“Interior holandés”. Miró
“Entierro del Conde de Orgaz”. El
Greco
“Hermes y Dionisos”. Praxíteles
“Desposorios”. Perugino.
Escultura gótica.
Teatro de Mérida.

Temas:

Escultura barroca. Características generales.
Escultura romana. Características generales. El retrato y el relieve.
Belleza y proporción en la escultura clásica. Influencias en el arte occidental.
Diferencias entre la escultura renacentista y la barroca. Características generales.
Vanguardias en el arte español contemporáneo. Características generales.
Nuevos materiales y arquitectura contemporánea. Características generales.
Diferencias y semejanzas entre la pintura renacentista y la barroca. Técnica, composición y temas.
Arquitectura griega clásica. Elementos y técnicas. Características generales.
Goya y sus influencias.

Textos:

El Escorial y los pintores italianos. Pintura veneciana. El Manierismo. El Greco e Italia.
Impresionismo y expresionismo. Diferencias y semejanzas. Principales representantes.
La arquitectura gótica y la románica. Avances técnicos. Relación con la sociedad.
Cemento y hierro en la arquitectura contemporánea. Principales movimientos arquitectónicos del S.XX. Arquitectos españoles.
La escultura románica como *Biblia stultorum*. La escultura relacionada con la arquitectura. Iconografía más usada.
El Cubismo. Artistas más destacados. Valoración e influencias.
El desnudo en Miguel Ángel y Grecia. Obras más destacadas de Miguel Ángel en Roma y Florencia.
Vitrubio y la proporción como ideal del Renacimiento. La figura humana. Consecuencias.
El impresionismo y el gran público. Componentes del grupo. La crítica de arte.
Arquitectura funcional.

Ejemplos con itinerarios:

4 obras de la arquitectura románica española. Sus rasgos más destacados.
4 ismos pictóricos del XX.
4 importantes representantes de la pintura gótica.
4 ejemplos de arquitectura romana en España.
4 importantes pintores del barroco español.
4 representaciones de arte español contemporáneo.
4 monumentos (pintura, escultura, arquitectura) del románico español.
4 monumentos españoles del Renacimiento.
4 monumentos romanos en España.
4 monumentos románicos en España.
4 monumentos del camino de Santiago.
4 monumentos de la arquitectura española del XX.
4 monumentos hispano musulmanes.
4 ejemplos de escultura románica española.
4 escultores renacentistas.
4 ejemplos de pintura barroca no española.
Dibujar la sección de una catedral gótica. Componentes, definición, función.
Dibujar la planta de una mezquita. Componentes, definición, función.
Dibujar la planta de un teatro romano. Componentes, definición, función.

DESARROLLO DE LA PRUEBA

Se elige una de las dos pruebas: A o B.

Cada una de ellas contiene una lámina, seis términos o autores, un texto o un tema y un itinerario o prueba alternativa.

Las propuestas de cada prueba no son intercambiables.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Términos y autores: 0,5 puntos cada uno de ellos. Se eligen cuatro de seis propuestos.

Tema o texto: 3 puntos

Se solicita relación entre las partes expuestas y capacidad de síntesis. Se valora la precisión en el uso de los conceptos y los términos. Debe tener un encuadre espacio-temporal correcto. Sobre todo, se valora la claridad en la exposición de lo tratado.

Láminas: 4 puntos.

Exposición clara: descripción, técnica, estructura.

Iconografía. Función. Finalidad.

Relación con la historia, la sociedad, la cultura.

Hay que detallar época y estilo, El autor es secundario, aunque su inclusión es positiva.

Se solicita así mismo una estimación personal.

Itinerarios: Hasta 1 punto.

ANEXO G

Cuestionario para las editoriales de libros de texto

Ficha para cada uno de los títulos:

1. Título de los materiales referidos a Historia del Arte que como libros de texto ha publicado su editorial (También otros materiales curriculares).
2. Tipo de soporte.
3. Autor/es.
4. Año de publicación de los mismos.
5. Año en que se retiraron.
6. Tirada de cada una de las ediciones.
7. Ámbito geográfico en las que fueron distribuidas. Si es posible el detalle, concretar al máximo.
8. Archivos fotográficos a los que se solicitaron las reproducciones que aparecen.
9. Impresor.
10. Tipo de impresión.
11. Número de páginas.
12. Número de ilustraciones.

BIBLIOGRAFÍA

Véase también la incluida en los anexos A, B y D así como la mencionada en los apartados II.2.5. y III.2.5.2.

CAPITULO I: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN SECUNDARIA EN ESPAÑA

I.1. El nacimiento de la historia del arte en España como disciplina científica hasta su introducción en las aulas de educación secundaria

GARCÍA FELGUERA, M^a de los Santos: “La Historia del arte. Del amateurismo a la profesionalización”, en *Proyecto docente y de investigación presentado por... para la oposición a una plaza de profesor titular*. Universidad Complutense de Madrid, s.f., inédito.

LAFUENTE FERRARI, Enrique: *La fundamentación y los problemas de la historia del arte*. Instituto de España, Madrid, 1985.

I.2. La enseñanza de la historia del arte en la educación secundaria

ABÓS SANTABÁRBARA, Ángel Luis: *La enseñanza de la Historia en Primaria (1938-1970)*. Universidad de Alcalá, 1999, Tesis doctoral inédita.

ALTED VIGIL, Alicia: *La política del nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil española*. Ministerio de Cultura, Madrid, 1984.

CAPEL MARTÍNEZ, Rosa María: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Ministerio de Cultura, Madrid, 1982.

DÍAZ DE LA GUARDIA, Emilio: *Evolución y desarrollo de la enseñanza en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. CIDE, Madrid, 1988.

Documento de bases de la Ley de Calidad. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, 2002.

El arte en el Senado. Secretaría General del Senado, Madrid, 1999.

GÁLLEGO, Julián: *El cuadro dentro del cuadro*. Cátedra, Madrid, 1978.

GUTIÉRREZ BURÓN, Jesús: *Exposiciones nacionales de Bellas Artes*. Cuadernos de arte español, n. 45, Historia 16, Madrid, 1992, p. 10.

Historia de la educación en España. De la Restauración a la II República. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1982. Colección Breviarios de Educación, tomo III. Estudio, documentos y notas de Manuel de Puelles Benítez.

Historia de la educación en España. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Colección Breviarios de Educación, tomo IV. Estudio, documentos y notas de Antonio Molero Pintado.

Historia de la educación en España. Nacional-Catolicismo y educación en la España de posguerra. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990. Colección Breviarios de Educación, tomo V (2 vols.). Estudio, documentos y notas de Alejandro Mayordomo Pérez.

LAFUENTE FERRARI, Enrique: Breve historia de la pintura española. Dossat, Madrid, 1946.

Ley 26 de febrero de 1953 de ordenación de la enseñanza media. BOE n. 58, 27 de febrero de 1953.

Ley General de Educación y Financiación de la Reforma educativa. Ley de 4 de agosto de 1970. BOE n. 187, 6 de agosto de 1970.

LUJÁN MUÑOZ, Jorge: “La enseñanza de la Historia del arte en la Educación Secundaria” en Universidad de San Carlos, Universidad de San Carlos de Guatemala, n. LX, 1963.

LLORENTE, Ángel: Arte e ideología en el franquismo (1936-1951). Visor, Madrid, 1995.

MILLAR, Oliver: Zoffany and his Tribuna. Paul Mellon Foundation, Londres.

MONCLÚS ESTELLA, Antonio (Coord.): La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Editorial Complutense, Madrid, 1992.

OTERO URTAZA, Eugenio: Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994.

PALACIOS BAÑUELOS, Luis: Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988.

PANTORBA, Bernardino de: Historia y crítica de las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes celebradas en España. Alcor, Madrid, 1946.

PELTA RESANO, Raquel: “Entre las musas y la espada. La imagen del artista durante el primer franquismo”, en Espacio, Tiempo y Forma, Serie VII, n.10, UNED, Madrid, 1996, pp. 263-284.

PÉREZ ROJAS, Javier y ALCAIDE, José Luis: “Apropiaciones y recreaciones de la pintura de historia”, en Cat. exp.: La pintura de historia del siglo XIX en España. Consorcio Madrid '92, Madrid, 1992, pp. 103-118.

POL, Elena y ASENSIO, Mikel: "El aprendizaje de los estilos artísticos", en *Iber*, n.8, Graó, Barcelona, 1996, pp. 25-42.

RAMÍREZ, Juan Antonio: "La Historia del Arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos", en Mario CARRETERO, Juan Ignacio POZO y Mikel ASENSIO (compiladores): *La didáctica de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid, 1986, pp. 61-74.

READ, Herbert: *Educación por el arte*. Paidós, Buenos Aires, 1986.

_____ : *Las raíces del arte. Aspectos sociales del arte en una era industrial*. Infinito, Buenos Aires, 1971.

REYERO, Carlos: *La pintura de historia en España: esplendor de un género en el siglo XIX*. Cátedra, Madrid, 1989.

SOPEÑA MONSALVE, Andrés: *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Crítica, Barcelona, 1994.

TÀPIES, Antoni: "Arte y funcionarios", *Destino*, Madrid, 1968. Reproducido en: *La práctica del arte*. Ariel, Barcelona, 1971.

TREPAT I CARBONELL, Cristòfol-A.: "La lectura de la obra de arte en secundaria", *IBER*, n.8, abril 1996, pp. 57-68.

UREÑA, Enrique M. et. al.: *El «Ideal de la humanidad» de Sanz del Río y su original alemán*. UPCO, Madrid, 1992.

I.3. La formación del profesorado de Historia del arte

ÁVILA, Rosa María: *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Díada editora, Sevilla, 2001.

AZCÁRATE, José María: *Historia del arte y de la cultura. Orientaciones metodológicas*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1973.

_____ : *Historia del arte en cuadros esquemáticos*. EPESA, Madrid, s.f. [197]

_____ : *Selectividad. Historia del Arte. Pruebas de 1993. COU*. Anaya, Madrid, 1994.

Hay de otros años.

CALAF, Roser ; NAVARRO, Alfredo y SAMANIEGO, José A.: *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Síntesis, Madrid, 2000.

CALAF, Roser: “La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible”, *Iber*, n.8, Graó, Barcelona, 1996, pp. 17-24.

Formación de Profesores de Educación Secundaria. ICE de la UCM, Editorial Complutense, Madrid, 1995.

CAPITULO II: DEL LIBRO DE ARTE AL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DEL ARTE EN ESPAÑA

II.1. Del nacimiento del libro de arte al libro de texto

ADORNO, Theodor: “Letter to Benjamin”, en Charles HARRISON y Paul WOOD (ed.): *Art in Theory. 1900-1990. An Anthology of Changing Ideas*. Blackwell, Oxford, 1992, pp. 520-523.

BENJAMIN, Walter: “La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica”, en *Discursos interrumpidos I*. Tecnos, Madrid, 1973.

Cat. exp. *El libro de arte en España*. Biblioteca Nacional, Madrid, 1933.

Cat. exp. *El libro de arte en España*. Dirección General del Libro y Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Granada, Granada, 1973.

Cat. exp. *Les Frères Bisson photographes. De flèche en cime 1840-1870*. Bibliothèque nationale de France/ Museum Folkwang, París/Essen, 1999.

DUTHUIT, Georges: *Le musée inimaginable*. Conti, París, 1956.

ESTEVE BOTEY, Francisco: *El grabado en la ilustración del libro. Las gráficas artísticas y las fotomecánicas*. Doce Calles, Madrid, 1996. Edición facsímil del original de CSIC, Madrid, 1948. 2 vols.

FAURE. Elie: *Historia del arte*. Renacimiento, Madrid, 1927, 5 vols.

_____ : *Historia del arte*. Poseidón, Buenos Aires, 1943.

FURIÓ, Vicenç: *Sociología del arte*. Cátedra, Madrid, 2000.

FURTWÄNGLER, A. y ULRICHS, H.L.: *Greek & Roman sculpture*. J.M. Dent & Sons, Londres, 1914.

GARCÍA, Miguel Ángel: “El Robinson electricista”, *Arte y parte*, n. 9, Madrid, 1997, pp. 72-86.

GOMBRICH, Ernst Hans: *Aby Warburg. Una biografía intelectual*. Alianza, Madrid, 1992.

GONZÁLEZ GARCÍA, Eduardo: *La reproducción gráfica de la obra escultórica en los libros de texto*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, 1997.

HASKELL, Francis: *El laborioso nacimiento del libro de arte*. Instituto de Estudios Iconográficos Ephialte, Vitoria, 1991.

_____ : *El museo efímero. Los maestros antiguos y el auge de las exposiciones artísticas*. Crítica, Barcelona, 2002.

HERRERA NAVARRO, Javier: “Pintura y fotografía. Historia de sus recíprocas relaciones”, en el monográfico “Pintura y fotografía”, *Nueva Lente*, nº 119-120, Madrid, 1982.

IVINS, W. M. jr.: *Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica*. Gustavo Gili, Barcelona, 1975.

KURTZ, Gerardo F. y ORTEGA, Isabel (coord.): *150 años de fotografía en la Biblioteca Nacional*. El Viso, Madrid, 1989.

LAMBERT, Susan: *The Image Multiplied. Five centuries of printed reproductions of paintings and drawings*. Trefoil Publications, Londres, 1987.

LEYS, Simon: “Malraux, fin de la leyenda”, *ABC Cultural*, n.304, Madrid, 1997, pp. 12-14.

MALRAUX, André: *Las voces del silencio. Visión del arte*. Emecé, Buenos Aires, 1956.

MORELLI, Giovanni: *Della Pittura Italiana*. Fratelli Treves, Milán, 1897.

RAMÍREZ, Juan Antonio: *Medios de masas e Historia del arte*. Cátedra, Madrid, 1976.

ROSEMBLUM, Naomi: *A World History of Photography*. Abbeville Press, Nueva York, 1984

SCHARF, Aaron: *Arte y fotografía*. Alianza, Madrid, 1994.

The Focal Encyclopedia of photography. Focal Press, Boston, 1993.

II.2. El libro de texto de Historia del arte en España

ALTAMIRA, Rafael: *La enseñanza de la Historia*. Akal, Madrid, 1997. Edición de Rafael Asín Vergara.

ANGULO, Diego: *Historia del arte*. Universidad de Sevilla, 1953.

_____ : *Manual de Historia del arte*. EISA, Madrid, 1954.

_____ : *Resumen de Historia del arte*. EISA, Madrid, 1955.

AZCÁRATE RISTORI, José María de; PÉREZ SÁNCHEZ, Alfonso Emilio y RAMÍREZ DOMÍNGUEZ, Juan Antonio: *Historia del arte*. Anaya, Madrid, 1979.

BOU, Lluís Maria: Cómo enseñar arte. El Arte y la escuela. Desarrollo de temas históricos y artísticos; visitas activas a monumentos y museos. CEAC, Barcelona, 1986.

CALVO SERRALLER, Francisco: Historia del arte. Santillana, Madrid, 1997.

FERRANDO MIRALLES, Josefina: Historia del arte en cuadros sinópticos. Vedrá, Barcelona, 1997.

FERNÁNDEZ, Antonio; BARNECHEA, E.; HARO, J.: Historia del arte. Vicens-Vives, Barcelona, 1985.

GRUPO 13-16: Taller de Historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales. Ediciones de la Torre, Madrid, 1990.

GRUPO ÁGORA: Trabajos prácticos de arte. Una visión integradora. Libro del profesor. Akal, Madrid, 1991, 2 vols.

GRUPO ÁGORA: Historia del arte. Akal, Madrid, 1999.

GRUPO EDETANIA: Historia de las civilizaciones y del arte. 1º de BUP. ECIR, Paterna (Valencia), 1991. Plan 1975.

MARTÍN GONZÁLEZ, Juan José: Historia de la pintura. Gredos, Madrid, 1964.

RECUERO ASTRAY, Antonio et al.: Historia del arte. COU-Selectividad. Modelos de comentario y análisis crítico. Ediciones de la Torre-Editorial Popular-Grupo Cultural Zero, Madrid, 1985.

RODRÍGUEZ, Delfín; MORÁN, Miguel; CARRASCO, María y WERT, Pablo: Historia de arte. Akal, Madrid, 1998.

SOCIAS CERDÁ, Lluís y ROSSELLÓ GALMÉS, M^a Magdalena: Prontuario visual. Historia del arte. Edición de los autores, Palma de Mallorca, 1995. Volumen II: Arte griego, romano y paleocristiano.

VILLEGAS VILLEGAS, Antonio: Arte. Apuntes-resúmenes en cuadros esquemáticos. Bachillerato intensivo. Edición del autor, Madrid, 1972.

CAPITULO III: CONOCIMIENTO DIRECTO Y REPRESENTACIONES FUERA DEL LIBRO DE TEXTO

III.1. Las excursiones

Misiones Pedagógicas (Septiembre 1931 – diciembre 1933). Informes I. Ediciones El Museo Universal, Madrid, 1992. Edición facsímil de la de 1934 a cargo de María Dolores CABRA LOREDO.

III.2. Museos escolares

GARCÍA MAROTO, Gabriel: *La Nueva España 1930. Resumen de la vida artística española desde el año 1927 hasta hoy*. Ediciones Biblos, Madrid, 1927.

GASKELL, Ivan: “Historia de las imágenes”, en Peter BURKE (ed.): *Formas de hacer historia*. Alianza, Madrid, 1993, pp. 209-239.

GARCÍA OLLOQUI, María Victoria: “La didáctica de la historia del arte a través de las diapositivas”, en *Espacio y tiempo*, n. 2, Escuela Universitaria de Magisterio de Sevilla, Sevilla, 1988, pp. 67-84.

ROSA, José Luis de la: “El perfil humano de un gran maestro”, en *Archivo Hispalense*, n. 117, Sevilla, 1958.

III.3. Otras fuentes del imaginario artístico de los estudiantes

BERGER, John *et al.*: *Modos de ver*. Gustavo Gili, Barcelona, 1974.

BOURDIEU, Pierre: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid, 1988.

CALVO SERRALLER, Francisco: “La fotogenia cinematográfica de los artistas”, *Arte y Parte*, n.28, Editorial Arte y Parte, Madrid, 2000, pp.82-94.