

INTERDISCIPLINARIEDAD O INTEGRACIÓN. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO ARTÍSTICO DESDE REFERENTES META-DISCIPLINARES

Rosa M^a Ávila.
Universidad de Sevilla
Jesús Estepa
Universidad de Huelva

Consideraciones previas

La ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años significa, entre otras muchas cosas, la generalización de la enseñanza y el acceso de todos los individuos a un tramo de enseñanza que hasta hace unos años estaba reservado a unos pocos, como es el caso de la E.S.O. Este proceso se desarrolla en el modelo de "escuela comprensiva" en la que todos los alumnos y alumnas reciben básicamente el mismo tipo de enseñanza. Así, los objetivos que deben alcanzarse y los contenidos de las distintas áreas de enseñanza, son básicamente iguales para todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias personales y socioculturales, admitiendo, sin embargo, ciertas adaptaciones que en la práctica suelen resultar inviables, sobre todo en áreas tan sumamente dispares y abstractas como son las Ciencias Sociales cuyo debate disciplinar e interdisciplinar se sitúa en el marco de una problemática de mayor profundidad y envergadura por las dificultades de aprendizaje que le son inherentes.

Se puede considerar, por tanto, que la cuestión disciplinariedad, transdisciplinariedad e integración es una cuestión que nos remite, al menos, a dos ámbitos de reflexión: por una parte al referido a la secuenciación de contenidos, y por otra a la selec-

ción de los objetos de estudio que se movilizan en el tratamiento de los mismos (García Díaz y Merchán, 1987). Así, al igual que estos autores, opinamos que tal cuestión es de segundo orden, ya que esto nos lleva más tarde o más temprano, a otro debate de mayor envergadura, a saber: ¿qué criterios utilizar en la determinación de los contenidos y en la selección de los objetos de estudio para que el conocimiento escolar deseable que se construye en el aula sea accesible a todo el alumnado?, debate en el que nos vamos a centrar desde el desarrollo de un caso concreto "la enseñanza y el aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos", considerados éstos como hechos sociales.

Las nociones metadisciplinarias como referente en la construcción del conocimiento escolar deseable

Tal y como hemos puesto de manifiesto en una anterior comunicación (Ávila y Estepa, 1996) desde la disciplina histórico-artística (así como desde las disciplinas sociales) existe, en general, una falta generalizada de consenso sobre cuáles son las "grandes ideas" que los alumnos deben aprender (Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Koroscik, 1992, etc.). Debido a lo cual, en la

construcción de los distintos currícula se suelen utilizar distintos referentes para secuenciar y organizar los contenidos. Así en unos casos, se suele utilizar como referente en la determinación del conocimiento escolar *la lógica de la disciplina*, de tal manera que más que secuenciación de contenidos, en el sentido de aproximación gradual, se realiza una distribución de conocimientos de las distintas materias a lo largo de la vida académica.

En otros casos, la secuenciación de contenidos se realiza desde *una perspectiva psicológica*, cuyo criterio determinante es la evolución de los contenidos siguiendo las distintas etapas de desarrollo de los alumnos y alumnas. Existen también otras *propuestas de tipo más globalizador* desde las que se pretende enriquecer el conocimiento cotidiano de los estudiantes, sin concretar didácticamente cómo se articulan los dos tipos de saberes con los que se trabajan, el científico y el cotidiano, que tienen lógicas y escenarios de construcción diferentes, lo que conduce, en el mejor de los casos, a una mera yuxtaposición entre ambos. Estas propuestas han estado, en algunos casos, tradicionalmente unidas, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en general y de la Historia del Arte en particular, al trabajo de *propuestas centradas en aspectos actitudinales* (como la Protección y Conservación del Patrimonio histórico-artístico, en nuestro caso) y en el trabajo de la resolución de problemas, utilizando en ambos casos como referente exclusivo para la determinación de contenidos bien el conocimiento cotidiano, bien el conocimiento científico.

Desde estos referentes, parece ignorarse que los objetivos básicos del sistema educativo y la función social de la escuela postulan la formación de ciudadanos y ciudadanas autónomos, capaces de comprender el mundo social y natural en el que

viven y participar en su gestión desde posiciones informadas, críticas y respetuosas a la diversidad cultural (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Blanco, 1996), o que la escuela debe preparar a las nuevas generaciones para actuar en sociedades cada vez más democráticas y solidarias (Torres Santomé, 1994).

Este tipo de propuestas requiere trabajar desde una perspectiva más didáctica que integre el trabajo de la vida cotidiana, que conecte con los intereses y las preocupaciones personales de los alumnos y alumnas, a partir de problemas abiertos y complejos, capaces de movilizar contenidos culturales significativos (Hernández, 1996; Torres Santomé, 1994 y 1996; Porlán y Rivero, 1994). El propósito de todo ello es enriquecer el conocimiento de los individuos con una visión más compleja del mundo, trabajando en el aula otro tipo de conocimiento que, originado en la interacción didáctica de diferentes formas del saber (científico, ideológico-filosófico, cotidiano, artístico, etc.) suponga una reconstrucción crítica y una mejora del conocimiento cotidiano que capacite a los alumnos y alumnas para una participación más consciente en la gestión de problemas socio-ambientales propios de nuestra sociedad (García Díaz, 1995).

Por todo ello, la perspectiva didáctica que proponemos *integradora y transdisciplinar* necesita no solo de la interacción (y no la suma) del conocimiento cotidiano-conocimiento científico, sino también de otros *referentes metadisciplinarios* que actúen como *nociones-puente* entre distintos campos disciplinares, constituyendo un marco teórico de referencia común que facilite las conexiones entre las diferentes disciplinas sociales, aumentando de este modo las posibilidades explicativas de las hipótesis que en ellas se generan (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV).

Función de los conceptos metadisciplinarios en un currículum integrado

En los últimos años, en el marco del Proyecto Curricular IRES, se viene trabajando en la elaboración de una propuesta curricular denominada *Investigando Nuestro Mundo* (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol.IV) que ofrece un marco general lo suficientemente potente como para orientar diseños específicos integradores y transdisciplinarios, a partir de las nociones metadisciplinarias a las que antes se ha aludido. A continuación tratamos de desarrollar y concretar una *propuesta metadisciplinar* en la que los contenidos se organizan según una lógica no disciplinar pero en la que lo disciplinar se emplea como un medio más para conocer la realidad social (Zabala, 1993). También se puede considerar una *propuesta transdisciplinar* en la medida en que se plantea, como referente para la determinación de los contenidos escolares, una cosmovisión que comprende unas categorías generales para entender el mundo y que supone un marco teórico general que posibilita la relectura de las aportaciones de las diferentes disciplinas [sociales] desde una perspectiva común unificada (Torres Santomé, 1994).

Se trata, por tanto, de un cambio de enfoque, en el que la disciplina (en nuestro caso la Historia del Arte) no es el objetivo último de la educación ni el referente exclusivo para la determinación del conocimiento escolar, sino un medio para acercar a los alumnos y alumnas a los problemas socio-ambientales (y no sólo los problemas científicos) que el medio plantea desde el trabajo con problemas relevantes para los ciudadanos y ciudadanas, como son los *fenómenos histórico-artísticos*, concebidos como hechos sociales. Es un *enfoque didáctico integrador y transdisciplinar* desde el que la formula-

ción del conocimiento escolar deseable se construye mediante la integración de diferentes criterios: el disciplinar, el psicológico, y el metadisciplinar. Criterios que vamos a tener en cuenta en la propuesta de secuenciación de contenidos que formulamos como ejemplo en el debate que nos ocupa.

En función de esto, la construcción del conocimiento escolar deseable se realiza en una transición de lo simple a lo complejo en relación con estas nociones y categorías metadisciplinarias, a través de las cuales analizamos cómo los sujetos organizan el medio social y natural, dan explicaciones causales, o consideran el cambio y la estabilidad de los fenómenos propiamente dichos. En dicha transición resulta fundamental tener en cuenta las dificultades de aprendizaje asociadas a las ideas que tienen los alumnos (dificultades que pueden bloquear la elaboración de una visión más compleja del mundo), así como los diferentes niveles de formulación que podemos considerar, por tanto, en el tratamiento de los contenidos.

Desde el Proyecto IRES diversos autores, tanto desde las Ciencias Experimentales como de las Ciencias Sociales (García, 1995; García y Rivero, 1991; Correa, Cubero y García, 1994; Martín del Pozo, 1994; García Pérez y Merchán, 1993) vienen trabajando en el estudio sobre la dificultad de aprendizaje que tienen algunas nociones metadisciplinarias como las que corresponden al *concepto de interacción, cambio, sistema, diversidad, distribución*, etc. Dificultades que, a continuación, vamos a describir en función de tres dimensiones: la dimensión organizacional del medio socio-natural, la explicación causal de los fenómenos y la consideración del cambio y la estabilidad.

En relación con la *dimensión organizacional del medio social y natural*. Para muchos alumnos, el medio es un *medio-esenario* donde todo se mezcla sin una organi-

zación aparente, es decir, el medio es percibido como un fondo homogéneo e indiferenciado donde no se reconocen los elementos que lo componen, sino que se percibe de forma global, como el lugar en el que se realizan actividades que son significativas para el sujeto. Así mismo, también los alumnos conciben un medio aditivo, entendido como la mera suma de los elementos que lo componen. Esta concepción se complejiza en la medida en que los alumnos comienzan a reconocer más relaciones entre los elementos que componen la realidad social, como la localización espacial y temporal de las cosas, sus semejanzas y diferencias, o determinadas relaciones causales consideradas de forma aislada.

La progresión de complejidad en la caracterización de la realidad social podría determinarse en función de los elementos que se utilizan, así como por las relaciones que de este modo establecen entre ellos. Así, como señalan García Pérez y Merchán (1993), los sistemas sociales se caracterizarían, en primer lugar, por una descripción sencilla de la realidad social, utilizando aspectos parciales de ella, habitualmente perceptibles, y compartimentados, es decir, sin establecer apenas relaciones entre ellos. En segundo lugar, se optaría por una descripción más compleja de la realidad social, ampliando el número de aspectos que la caracterizan, sean perceptibles o no, y estableciendo relaciones entre ellos. Se realiza así una caracterización de la realidad social desde una perspectiva sistémica, es decir, desde una perspectiva que entiende la realidad como un conjunto de elementos diversos que interactúan de manera compleja.

En relación con *la dimensión causal*, los alumnos suelen utilizar una causalidad mecánica y lineal que se caracteriza por su unidireccionalidad y por la dependencia mecánica y simple que se establece entre los elementos del medio. Esta dificultad se incre-

menta por la falta de dominio de escalas espaciales y temporales, por lo que no es fácil la elaboración de la noción de interacción. La relevancia de este obstáculo se hace más patente si consideramos que la construcción de la idea de interacción es esencial para que se produzca la transición desde una visión simple a otra más compleja.

En el ámbito de las Ciencias Sociales, el concepto de interacción, en cuanto que explica los fenómenos sociales como resultado de relaciones entre lo político, lo económico, lo social y lo ideológico, tienen dos componentes específicos, el intencional y la causalidad. El intencional hace referencia al papel que las decisiones o grupos tienen en la explicación de la realidad social, mientras que el componente causal refiere al papel de las circunstancias.

Estos componentes se complejizan en la medida en que se trabaja con el alumno explicaciones en las que se utiliza la causalidad lineal y simple, en la que las causas y efectos están suficientemente diferenciados y próximos en el tiempo y en el espacio, para llevarlos a explicaciones más complejas, en las que se ponen en juego intenciones no sólo de individuos sino también de colectivos, y en donde las causas y efectos se mueven circularmente, sin estar suficientemente diferenciados ni próximos en el tiempo ni en el espacio.

En relación a *una dimensión dinámica del medio social*, referida a la noción de cambio, el problema principal se centra en la concepción estática del mundo que tienen los alumnos así como la no conservación del objeto en el cambio. El marco de referencia para el proceso de cambio es el espacio y el tiempo en el que vive el alumno, de manera que para éste el objeto que se transforma siempre corresponde a un objeto conocido a partir de lo perceptible. Existiendo una gran dificultad en comprender los cambios cíclicos que se producen a

una escala espacio-temporal muy diferente a la usada cotidianamente por los seres humanos.

En Ciencias Sociales, la idea de cambio, (asociada a la de permanencia), resulta más o menos compleja en función del horizonte temporal sobre el que se trabaje y del sujeto del cambio, es decir, de lo que cambia. En lo que llamamos horizonte temporal en los procesos de cambio, es necesario distinguir y diferenciar las experiencias subjetivas respecto al tiempo y las construcciones temporales propias del conocimiento histórico.

El trabajo de este concepto en secuencia progresiva se establecería, en primer lugar, manejando secuencias relativamente cortas que se amplían, de manera limitada, hasta el pasado próximo, con secuencias cronológicas cortas y después largas, a partir de aspectos perceptibles de la realidad social, para ir avanzando en la comprensión del cambio de aspectos menos perceptibles. En esta misma línea, la complejidad aumenta a medida que se considera no ya el cambio de un aspecto de las sociedades sino de varios de ellos y, finalmente, de las sociedades globalmente.

Un caso de aplicación de la perspectiva metadisciplinar: la evolución del conocimiento histórico-artístico y las concepciones de los alumnos y alumnas

La perspectiva metadisciplinar que acabamos de exponer nos ha servido para comprender mejor los cambios conceptuales y los obstáculos que caracterizan las concepciones así como para su organización en tres niveles de formulación, cuya importancia radica en la necesidad de contemplar dichos niveles de manera global y en térmi-

nos de cambio conceptual, considerándolos no como un proceso puntual sino como un proceso de evolución de las ideas de los alumnos, que lleve a superar las limitaciones de los esquemas explicativos y causales propios del conocimiento cotidiano (Pozo, 1992). Basándonos en lo que acabamos de exponer, proponemos una trama general de referencia (Figura,1) en la que aparecen los metaconocimientos (metaconceptos y lenguaje) como núcleos organizadores de los obstáculos más relevantes, junto con los contenidos cuyo tratamiento hace posible la superación de los mismos. Teniendo en cuenta estas categorías hemos definidos tres modelos en la construcción histórico-artística, que se infieren de las ideas de los alumnos, que conocemos a través de las investigaciones realizadas desde el campo de la psicología y la didáctica.

a) *Primer nivel descriptivo.* Las concepciones de los alumnos se caracterizan por una visión aditiva, simple y sincrética del fenómeno histórico-artístico, que se concibe como una yuxtaposición de elementos aislados de exclusivo realismo figurativo. En este sentido, sólo reconocen lo más evidente y próximo (*el tema antes que el lenguaje artístico*), de modo que las relaciones que se establecen están impregnadas por la percepción inmediata de lo particular (*esto un caballo* antes que *esto es una pintura*). Así mismo, no se establecen relaciones causales, sino que más bien se utiliza una causalidad subjetiva respecto a los mecanismos y producción de una obra de arte (*Las obras de arte se hacen en una fábrica*). El valor artístico está ligado así mismo al gusto de las personas (*esto es bueno porque me gusta*) o a la toma de decisiones de los padres y directores de museos.

Desde el punto de vista del concepto de cambio, prevalece la descripción frente a la explicación, sin establecer relaciones entre la distribución espacio-temporal de los fe-

nómenos históricos-artísticos (dificultad en la comprensión de la simultaneidad del hecho artístico), ni entre los grupos culturales y socioeconómicos que influyen en su producción (*"Todas la obras del mundo están realizadas por un único artista"; "el artista termina la obra cuando se cansa" o "cuando el comprador le dice que termine" o "cuando se llena todo el papel"*).

b) *Segundo nivel explicativo*. Las concepciones de los alumnos tienden a una visión analítica de la obra de arte. Ésta se entiende como la suma de elementos formales y figurativos, priorizando el lenguaje artístico sobre el figurativo (*"esto es una pintura que representa un caballo"*). En las concepciones referentes a los elementos que componen una obra de arte se aprecian diferencias y semejanzas, así como entre los propios lenguajes artísticos, que permiten apreciar su diversidad pero también su unidad (*se comienzan a distinguir los distintos elementos figurativos de la obra artística, y así mismo, encontrar semejanzas y diferencias entre las obras de un mismo artista*). Se empiezan a establecer relaciones causales sencillas y unidireccionales, pero no se reconocen las interacciones (*[el artista] ha tenido que tener un sentimiento instintivo [para hacer su obra]; "no vale la pena hablar de malo o bueno, todo está en la sensación que siente el individuo"*]).

Tampoco se establecen relaciones entre los elementos formales que posibilitan la idea de que son éstos los que producen la organización interna de la obra artística. Los cambios más perceptibles son los más evidentes (*cambio a través del tema, cambio a través de los lenguajes artísticos*). Los cambios comienzan a explicarse no sólo por los cambios perceptivos y concretos de las obras de arte, sino también por la experiencia de otros sobre la obra y por su poder de interiorización, de modo que cre-

atividad, originalidad y profundidad del sentimiento son elementos claves para valorar una obra artística. No obstante, el análisis de las relaciones internas y externas del objeto artístico queda siempre dentro de la causalidad simple, sin entender la simultaneidad de los fenómenos históricos-artísticos.

c) *Tercer nivel interpretativo*. Se establecen las primeras relaciones adecuadas a la complejidad de la obra de arte, determinada tanto por su dimensión circunstancial (contexto histórico) como intencional (ideología dominante). Esto lleva consigo una visión sistémica de la obra de arte, entendida como un conjunto de niveles que interactúan entre sí. La noción de interacción supone conocer la interdependencia de elementos circunstanciales e intencionales a los que antes aludíamos y la existencia de relaciones complejas y poco evidentes entre los elementos constitutivos del objeto histórico-artístico, como por ejemplo: formales, figurativos e intencionales del artista y de la sociedad dominante (mecenas, comitente, público, etc.), así como la ideología, la cultura, la religión, y la filosofía de una época concreta.

Es decir, dichas interacciones son las que van a configurar la organización que el fenómeno histórico-artístico adopta en un momento y lugar determinados, lo que implica una mayor comprensión de los conceptos de cambios estilísticos y de simultaneidad de los mismos, dependiendo del lugar en que éstos se producen. Puede considerarse que esta forma de entender la realidad histórico-artística establece las primeras relaciones correctas entre lo descriptivo, lo explicativo y lo interpretativo. Así mismo, desde el punto de vista del lenguaje, los alumnos comienzan a dominar el vocabulario específico que todo fenómeno histórico-artístico necesita para ser interpretado como corresponde.

Propuesta de secuenciación de contenidos del conocimiento histórico-artístico

También la perspectiva metadisciplinar se ha utilizado en la propuesta de conocimiento escolar deseable que proponemos (Ávila, 1998), referente a la secuenciación de contenidos, que siguen también tres niveles de formulación en coherencia con la evolución de las ideas de los alumnos. *La hipótesis de progresión*, de unos niveles a otros, se realiza atendiendo a tres criterios metadisciplinares referidos a la progresiva capacidad para comprender los fenómenos histórico-artísticos: la manera que tienen los sujetos de interpretar la organización interna de la obra de arte, el tipo de relaciones causales que reconocen en su producción y la consideración que tienen del cambio y la permanencia de los fenómenos histórico-artísticos.

Nivel de formulación 1: hacia una progresiva capacidad para comprender los fenómenos histórico-artísticos

Los fenómenos histórico-artísticos son, por naturaleza hechos sociales, y por lo tanto, realidades complejas, en las que intervienen diversidad de elementos en un sistema de relaciones múltiples. La comprensión de dicho carácter complejo depende, de forma simultánea e interactiva, del desarrollo efectivo de una serie de capacidades intelectuales en la persona y de una estrategia didáctica adecuada, que cobra especial significado cuando, además de requerir capacidades para identificar y relacionar los elementos que intervienen en el proceso de construcción del objeto artístico a nivel perceptible y abstracto, también se requieren capacidades para conocer y, por tanto leer, los sistemas de ideas propios del ambiente cultural en que se vive.

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

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

Este contenido se trabaja en relación con el hecho de que los alumnos y alumnas no saben distinguir e identificar los diferentes lenguajes artísticos. Lo característico, por tanto, de este nivel será realizar descripciones empíricas de la realidad artística a través de la caracterización de los fenómenos histórico-artísticos por sus manifestaciones más aparentes, abordando un número reducido de aspectos y estableciendo pocas relaciones entre ellos.

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

Este contenido se asocia a la idea de que los niños reconozcan, de forma progresiva, los diversos elementos, que configuran la obra de arte, una vez que han aprendido a distinguir los distintos lenguajes artísticos. Así, aprenderán los contenidos relacionados con el lenguaje de las formas, mediante la manipulación de dichos elementos formales, sus materiales y técnicas correspondientes. La lectura de imágenes intentando describirlas de la forma más genuina a partir de los elementos más perceptibles, diferenciando los elementos principales de los secundarios.

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

Lo característico de este contenido es la explicación sencilla de la obra de arte, manejando pocas variables. Se trabaja la in-

tencionalidad individual de la obra de arte, desde el gusto del artista por hacer arte. Así mismo, se analizan las causas y los efectos próximos en el espacio y en el tiempo. Se comienzan a trabajar procesos de cambio con secuencias cronológicas cortas, con un número limitado de obras, preferentemente dentro de la producción artística de un artista concreto, manejando factores sencillos. Por último, en un proceso de integración de la obra de arte, se atiende a la descripción de la distribución de elementos en el espacio visivo, abordando explicaciones que manejen factores sencillos.

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

Este nivel se refiere a la construcción gradual de teorías explicativas de los fenómenos histórico-artísticos que superen las concepciones del pensamiento infantil. Para conseguir esto se requiere una intervención didáctica que propicie una visión comprensiva del acontecer y de la problemática social en la que el objeto artístico es creado: una visión que admita que los fenómenos histórico-artísticos tienen una lógica determinada y que no suceden de forma imprevisible, sino que las personas y las sociedades son verdaderos protagonistas y responsables de su significado. Una visión que acepte, también, que no existe una lógica única y excluyente a la hora de establecer y argumentar dichos fenómenos, sino lógicas complementarias y divergentes que se sustentan en diferentes concepciones teóricas del fenómeno artístico, por un lado, e histórico, por otro.

En este nivel de formulación se trabaja la hipótesis de que existen dos modelos explicativos, que desarrollan tres tipos de contenidos básicos. Por un lado, la explicación

fragmentaria con predominio de factores intencionales, que se desarrolla a partir de la reconstrucción de partida del mensaje visivo y en las intervenciones del artista en la obra de arte. Por otro, la explicación integrada de factores intencionales y causales, que se trabaja desde la comprensión del contexto en el que la obra fue creada y, por último, la concepción de la imagen como sistema complejo y rico de significados intencionales.

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

Lo característico del trabajo con este contenido es el componente finalista básico de la explicación, personalizada en individuos y grupos concretos (el artista, la escuela a que pertenece y el comitente) que, junto a otros elementos explicativos de carácter más o menos estructural se relacionan con las circunstancias que rodearon a los fenómenos, a través de elementos perceptibles y llamativos, trabajando la causalidad simple.

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

Lo característico de este contenido es el componente finalista básico de la explicación causal. La lógica que funciona se relaciona con los fines que pretenden los protagonistas del hecho (el sistema de producción económico, los comitentes, los destinatarios y el público en general). Por las particularidades que tienen las concepciones de los alumnos y alumnas a este respecto, la explicación causal del hecho histórico-artístico se personaliza en individuos y grupos concretos, junto a elementos explicativos de carácter más o menos estructural que se relacionan con las circunstancias que rodearon los hechos, siem-

pre orientada hacia los elementos claramente perceptibles y llamativos. En este sentido, se trabajan contenidos en los que se ponen de manifiesto factores causales simples relacionados con los comitentes y destinatarios.

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

Dado que en el anterior nivel la causalidad de los fenómenos histórico-artísticos se trabajaba desde una simple enumeración o yuxtaposición de los factores que explican los fenómenos, en este nivel de aproximación a explicaciones causales más elaboradas, tratamos de que los alumnos y alumnas valoren la obra de arte en sus justas dimensiones y la relacionen con los elementos del contexto que les dan sentido, siguiendo un esquema lógico con una visión de conjunto que se aproxime a una explicación teórica de los hechos.

Se trabajan, por tanto, factores intencionales relacionados con el trabajo de la técnica, los materiales y la iconología para posteriormente pasar a los factores intencionales sobre las estructuras estableciendo relaciones simples entre un número limitado de variables suficientemente diferenciadas y próximas en el espacio y el tiempo y alternando con modelos explicativos que integren factores intencionales y estructurales en una explicación de conjunto, por ejemplo desde un estilo concreto.

Nivel de Formulación 3: Hacia una visión compleja de los fenómenos histórico-artísticos

Uno de los requisitos básicos de la construcción de modelos explicativos es la capacidad para admitir que en la explicación de los hechos histórico-artísticos funcionan diferentes lógicas relacionadas con otros mar-

cos interpretativos de tipo cultural y espiritual, de modo que cada explicación enfatiza unos factores sobre otros y los relaciona de manera determinada, por lo que el valor de las distintas explicaciones es un valor relativo. En este sentido, los fenómenos histórico-artísticos no solo son el resultado de un proceso técnico y genial del artista que los crea, sino que también pertenecen a una realidad objetiva relacionada con el marco teórico desde el que se establecen. Situados en esta perspectiva compleja y sistémica del hecho histórico-artístico, pasamos a continuación a establecer tres tipos de contenidos a trabajar.

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

La capacidad de relativización va unida a la capacidad de superar actitudes dogmáticas para admitir puntos de vista diferentes a los propios. En un intento de descentrar actitudes dogmáticas y egocéntricas de los alumnos, en un primer momento se trabajarían diferentes explicaciones de un mismo hecho histórico-artístico, identificando los datos comunes, complementarios y divergentes que cada una de ellas posee. En un segundo momento se trabajarían explicaciones divergentes de los fenómenos histórico-artísticos en relación con la existencia de diferentes teorías, lo que requiere un cierto grado de abstracción.

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

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

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

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

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

Lo característico de este contenido es la disociación entre el tiempo ligado a experiencias subjetivas y el tiempo de los hechos histórico-artísticos como fenómenos colectivos. Consecuentemente, el horizonte temporal se amplía a la escala de lo social, y se va construyendo un mapa temporal en el que las fechas cobran sentido en relación con una serie de fenómenos histórico-artísticos que guardan cierta relación entre sí, hasta constituir un estilo. Se percibe el carácter convencional de los sistemas de me-

dición del tiempo, se llega a entender el funcionamiento de la sucesión de estilos, como algo estructuralmente dinámico, y, consecuentemente, se asume que los cambios afectan de forma global a la realidad histórico-artística y no sólo a aspectos concretos de ella. Es el verdadero significado intrínseco de una obra.

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

Consideraciones finales

La utilización del enfoque metadisciplinar en propuestas didácticas integradoras y transdisciplinares no es antagónico a otros enfoques. No se trata de sustituir los problemas que se han de investigar por otros, sino de ver en qué medida el tratamiento de esos problemas, sean del tipo que sean, ayuda a que se produzca no solo la transición propuesta sino que, desde la óptica metadisciplinar, conseguiremos *el espíritu interdisciplinar* incluso en las asignaturas claramente disciplinares, con lo que se superaría, en parte, el problema de la disociación del currículum escolar en materias disciplinares e interdisciplinares.

Además, el enfoque metadisciplinar facilita un paso más natural de lo globalizado-predisciplinar (más común a la enseñanza primaria) a lo disciplinar (más presente en la enseñanza secundaria), en la medida en que lo disciplinar aparece como un paso necesario para la complejización de determinados contenidos escolares que de otra manera quedarían reducidos a un bajo grado de generalidad y abstracción.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA, R.M. (1998): Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la *Historia del Arte*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla
- ÁVILA, R.M. y ESTEPA, J. (1996): El conocimiento profesional de los Profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica. *La formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- BLANCO, N. (1996): ¿Qué conocimiento para qué la escuela?. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 39, 12-17
- CORREA, N; CUBERO, R.; GARCÍA, J.E. (1994): La construcción y desarrollo de nociones sobre el medio ambiente. En: Rodrigo, M.J. (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid. Síntesis.
- GARCÍA, J.E. (1995): La transición de un pensamiento simple a un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la escuela*, 27, 7-20.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. Y MERCHÁN (1997): Disciplinariedad e interdisciplinariedad en la E.S.O. *Investigación en la Escuela*, 32, 5-22.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERCHÁN, J. (1993): Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de proyectos curriculares de Ciencias Sociales. Reflexivas desde el Proyecto IRES. En Grupo Aula Sete (Coord.): proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria obligatoria) Universidades de Santiago de Compostela, 143-182.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular IRES*. 4 vol. Sevilla: Díada.
- HERNÁNDEZ, F. (1996): Buscando la complejidad en el conocimiento escolar. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 39, 32-38.
- MARTÍN DEL POZO, R. (1994): *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado*. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiante de Magisterio. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1994): Investigación del medio y conocimiento escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 227, 28-31.
- POZO, J.I. (1992): Las ideas de los alumnos sobre la Ciencia como teorías implícitas. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 145-156.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado. Madrid. Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1996): Sin muros en las aulas: el currículum integrado. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 39, 39-45.
- ZABALA, A. (1993): Los enfoques didácticos. En Coll, C. (Comp.). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.