

DEBATES

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN COMPETENCIAL. PROPUESTA DE REPLANTEAMIENTO CURRICULAR The didactics of art history and heritage education: a project that rethinks the curriculum

CONCEPCIÓN FUENTES MORENO¹

Facultad de Educación. Universitat de Barcelona.

conchafuentes@ub.edu

NÚRIA GIL DURAN²

Facultad de Educación y Psicología. Universitat Rovira i Virgili.

nuria.gil@urv.cat

Recibido: 21.11.18 / Aceptado: 14.03.19

Resumen: El artículo tiene como objetivo la presentación de una propuesta innovadora de ordenación curricular aplicada a la asignatura de Historia de las Artes en el Bachillerato impulsada por el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior del Principado de Andorra. Dicha propuesta está contextualizada en el proyecto PERMSEA (*Pla Estratègic per a la Renovació i Millora del Sistema Educatiu Andorrà*) basado en la aplicación de las bases psicopedagógicas del aprendizaje competencial y significativo. Partiendo de la necesidad de optimizar el aprendizaje de la Historia del Arte, así como de la adecuación del currículum escolar a las investigaciones realizadas por los expertos en el campo de la didáctica de la Historia del Arte, se propone una alternativa curricular histórico-artística que ofrezca respuestas innovadoras a los retos educativos del siglo XXI. De esta forma, la Historia del Arte se dibuja como una asignatura competencial, abierta y en construcción, proponiéndose contenidos organizados en bloques temáticos relacionados con el arte como vehículo de comunicación; el género; los conflictos; la mentalidad o el poder entre otros.

Palabras clave: Didáctica, historia del arte, currículum, educación patrimonial, innovación.

Abstract. The objective of the article is to present and analyse an innovative project that rethinks Andorra's secondary school curriculum for its sixth-form art history. Promoted by the Principality's education ministry (Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior, MEES) under its Strategic Plan for the Renovation and Improvement of the Andorran Educational System (PERMSEA), the project is based on the application of the psychological and pedagogical principles of competency-based learning and significant learning. Recognising the need to optimise art history education by using the research carried out by the experts in the field to inform art history curricula, the project provides innovative answers to the educational needs of young people in the 21st century and the challenges they face. Taking the approach that art history is a subject in the making that is open to other subjects and can be taught using competency-based methodologies, the project organises content in thematic blocks under titles such as 'gender', 'conflict', 'mind-sets' or 'power', using art as a vehicle for communication.

Keywords: Didactics, art history, curriculum, heritage education, innovation.

INTRODUCCIÓN

La comprensión y el aprendizaje por parte de los estudiantes de las disciplinas del ámbito escolar está siendo uno de los ejes vertebradores de las investigaciones educativas. En este sentido, la historia del arte no es una excepción. Desde las aportaciones iniciales muy sustanciales sobre la borrosidad y la realidad de la enseñanza de la historia del arte y de sus planteamientos metodológicos (Calaf, 1996) hasta las reflexiones relacionadas con la neurociencia, la psicopedagogía y la didáctica, los planteamientos iniciales están en revisión y en reconstrucción.

Partiendo de las conclusiones obtenidas en dichas investigaciones y, centrándonos específicamente en las referidas a la comprensión de la competencia artística, resulta interesante subrayar el desfase actual entre lo que tradicionalmente se consideraba como mérito fundamental y consecución del aprendizaje. En este sentido, la competencia memorística de conocimientos teóricos y contenidos curriculares cerrados había sido el eje no solo del despliegue curricular de la asignatura de Historia del Arte, sino también de las prácticas de aula más habituales entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria y en los exámenes de acceso a la Universidad (Fuentes y Molina, 2015; Generalitat de Catalunya, 2017).

Este enfoque clásico de la materia, acompañado del desarrollo madurativo de los adolescentes y del acceso global a las tecnologías de la información, ha llevado a visiones cerradas y obsoletas de lo artístico y patrimonial, arrojando resultados e indicadores de aprendizaje de los estudiantes que distan mucho de lo deseado, dibujándose un escaso o nulo interés por el arte en su acepción más holística, desconociendo entre otras, la afirmación de Calaf (Fernández, Fontal y Calaf, 2003) quién destaca el proceso en el desarrollo de la personalidad, «el lenguaje artístico es fundamental para el desarrollo de la sensibilidad y del sentido crítico hacia el arte y, en general, hacia la vida». Todo ello haciendo referencia a la base de competencias fundamentales que todo estudiante debe adquirir en educación primaria, en educación secundaria y de forma progresiva en la educación superior universitaria.

En este contexto, muchas voces de prestigio se están levantando para reivindicar una revisión y cambio de los paradigmas educativos de enseñanza y aprendizaje de la historia del arte. En efecto, cuando los investigadores se refieren a «algo tan genérico como la historia del arte» (Calderón, Martín y Gustems, 2017) podemos incurrir en errores de base tan significativos como la falta de reflexión de los estudiantes en la obra artística que descri-

ben o en el requerimiento excesivo de detalles técnicos propios de un conservador de museo. Los expertos recomiendan enfoques didácticos renovadores que propicien un aprendizaje activo y transformador, convirtiendo al estudiante en la clave de su aprendizaje. Además, recomiendan aprovechar los beneficios de trabajar interdisciplinariamente en forma de proyectos con el uso de tecnologías que acerquen al estudiante la historia del arte como una disciplina en construcción (Calderón *et al.*, 2017). De esta forma, se recomienda ampliar el horizonte analizando e interpretando diferentes realidades artísticas, desde un objeto concreto en un fondo de reserva de un museo, a una escultura pública en espacios urbanos, percibiendo «la ciudad como una instalación» (Calaf, 2003, 2004).

MARCO TEÓRICO

Cuando se hace referencia al currículum y a la construcción de una política educativa concreta del mismo, Giroux y Simon ya realizaron propuestas en la *School of Education* (1984) de la Universidad del Estado de Michigan, todas ellas enfocadas a nuevas direcciones. Según su perspectiva, la instrucción académica se debería ver:

[...] como una forma entre otras, como un lugar cultural y político que encarne un proyecto de transformación y regulación y como una forma productiva que construya y defina la subjetividad humana a través del repertorio de ideologías y prácticas que comprenda. (Giroux, 1990, pp. 180)

Es decir, examinando el discurso que se estructura en el currículum, haciendo énfasis en los aspectos históricos y culturales, en el lenguaje, en la cultura popular y en la experiencia académica de los estudiantes frente a sus vidas personales y sociales. Por lo tanto, una adaptación del currículum con un enfoque abierto, teniendo en cuenta la teoría como lenguaje crítico y posibilista, con pretensiones de conocimiento plural y pensamiento crítico, el desarrollo de las prácticas sociales, los laboratorios y las experiencias, aportando a los estudiantes un aprendizaje significativo. Así, deberíamos ver la instrucción académica, del latín *instructio*, como un proceso de transformación fundamental entendido como la forma de comunicar conocimientos que deberían construir transformaciones. «El acercamiento a las diversas manifestaciones culturales y artísticas, educa en el respeto hacia otras formas de expresión y de pensamiento, ya que dotan al alumnado de herramientas para valorarlas y formular opiniones fundamentadas y válidas» (Gil, 2013, p. 405). En la enseñanza de la Historia del Arte, efectivamente, podemos realizar esa transformación a través de los diversos pro-

cesos didácticos, por ejemplo, mediante experiencias de laboratorio tanto de estudiantes como de profesores no especializados que pueden llegar a afirmar: «Nunca habría imaginado que entendería alguna cosa de las obras expuestas, tu ayuda me ha sido imprescindible, yo no habría entrado nunca a visitar esta exposición, he venido reacia y me voy satisfecha» (Gil, 2011, p. 63)

Consecuentemente, mediante las propuestas curriculares se ofrece la posibilidad de conseguir las pretensiones de conocimiento a las que se refieren Giroux y Simon. Así, la función del profesorado, junto a los contenidos del currículum, serán las variables que ofrecerán unos indicadores sobre las competencias adquiridas por los estudiantes sobre arte, producción cultural histórica y contemporánea y su contexto, con dicha finalidad transformadora. Para tal consecución nos referiremos a quienes incluyen no solo a los críticos de arte, sino también a los profesores: «El arte, como producción cultural, refleja determinadas condiciones culturales, la función de críticos y profesores es analizar el arte en su contexto cultural» (Efland, Freedman y Sthuhr, 2003, p. 70), coincidiendo en los planteamientos de la didáctica de la Historia del Arte que huyen del enciclopedismo, desacreditado por improductivo y todavía redundante (Trepát, 2003) por el hecho de incorporar en el aprendizaje de los estudiantes, una excesiva memorización y clasificación de datos que difícilmente aportan comprensión contextual.

En relación con esta aseveración, nos referiremos a las funcionalidades: «La escuela puede y ha de cumplir básicamente tres funciones: socializadora, instructiva y educativa» (Fontal, 2003, p.49). El pensamiento socializador deviene a la vez abierto y ha de repercutir en la aceptación del pluralismo de los ciudadanos, de las diferentes manifestaciones y corrientes en el arte; en el pensamiento; en el criterio libre y, así mismo, flexible; en el respeto y en la tolerancia. Esta socialización del arte solo puede llegar mediante procesos educativos a lo largo de la vida.

El arte aporta información que va más allá de la experiencia visual o ilustrativa, es una fuente iconográfica que debe entrar en el análisis de los contenidos. «Las fuentes iconográficas (grabados, cuadros, dibujos, etc.) son abundantes y el profesorado las tiene siempre a su alcance. Sin embargo, la mayoría de las veces las utilizamos como meras ilustraciones, sin entrar en el análisis de los contenidos» (Prats y Santacana, 2001, p. 26). Debemos preguntarnos qué representan determinadas escenas, qué mensaje se está ofreciendo y cómo interpretamos esa representación.

Desde una perspectiva más general de las Ciencias Sociales, este proceso educativo, de descubrimiento, se

construye en las etapas educativas iniciales y se impregna en sí mismo, siguiendo un coherente proceso hacia las etapas de educación secundaria y bachillerato y también en la educación no formal. De hecho, se relata el nexo que tiene el sentido social, ético y utópico del arte para la propia maduración del individuo, tanto para el desarrollo únicamente individual como colectivo:

El sentido social, ético y utópico del arte y de las imágenes no queda reducido únicamente a aquellas obras que de modo explícito desarrollan estos temas, sino que impregna muchas otras de un modo intenso y profundo enraizado en el carácter propio de los procesos de creación y Educación Artística: aprender a ser uno mismo en la conquista de la plena libertad individual y colectiva. (Marín Viadel, 2003, p. 501)

Al referirnos a las competencias en educación artística y en historia del arte, persistimos en la idea de conseguir unos objetivos como la adquisición de la capacidad de interpretar y representar el mundo con la finalidad de contribuir al desarrollo personal y social; adquiriendo así las habilidades y las competencias culturales y sociales, evitando los estereotipos, por otra parte, fáciles de aflorar. «En las dificultades para deshacer lo aprehendido, nos encontramos en el intento de superar la percepción de como las personas conviven con barreras o resistencias hacia el arte actual» (García y Fontal, 2016, p. 587). Estos estereotipos sobre el arte adquiridos por la sociedad por tradición y transmisión deberían contextualizarse de forma crítica en cada época, como si se tratara de una depuración al estilo del «sismógrafo ultrasensible» al que se refiere Huygue (Fernández, Barnechea y Haro, 1986, p. 6), concibiendo el entorno, el mundo y las emociones de un mismo grupo social o de una misma cultura. Todo ello, asumiendo que la Historia del Arte es una disciplina científica (Trepát, 2003), aunque sea una disciplina que estudia las manifestaciones artísticas.

Obviamente, en un contexto confuso como el actual, es conveniente detenerse y realizar reflexiones críticas que analicen las ideas y las imágenes. Las tendencias de la educación artística también derivaran complejas, por ello la nueva educación artística debería responder a unos retos (Aguirre, 2000, p. 257) y nuevos planteamientos, entre los cuales podemos enfatizar:

- El cambio epistemológico de las ciencias sociales y las ciencias de la educación.
- La nueva concepción del arte (actualmente, tan amplia).
- La aparición de la psicología cognitiva (y su influencia en la educación).

- La evolución en la investigación pedagógica (principalmente, des de la incursión de la didáctica y el posicionamiento del currículum).

Así, entre las diversas competencias básicas y competencias específicas que pueden ser destacadas, debemos resaltar dos: contextualizar los procesos de cambio y las razones que los motivan y desarrollar el pensamiento crítico.

NUEVO CONCEPTO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores sobre la problemática del aprendizaje de la Historia del Arte, y sobre la necesidad de adecuar el currículum escolar a las investigaciones realizadas por los expertos en didáctica de las Ciencias Sociales-Historia del Arte; y con el objetivo de proporcionar respuestas sistémicas y coherentes que den posibles soluciones a los retos planteados y a los objetivos de renovación pedagógica, se analizan los resultados obtenidos en una investigación empírica que generó el diseño de una propuesta de ordenación curricular alternativa de la asignatura de Historia de las Artes para el Bachillerato en el Principado de Andorra.

Dicha ordenación curricular se contextualiza en el proyecto de innovación PERMSEA: Plan Estratégico de Renovación y Mejora del Sistema Educativo Andorrano, basado en la aplicación del aprendizaje competencial y significativo. El objetivo vertebrador de este proyecto pasa por el desarrollo de un perfil de ciudadanos cada vez más competentes con capacidad de adaptación a los cambios constantes, y con capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas y complejas gracias a los conocimientos, las habilidades y la experiencia adquiridos en las aulas.

De esta manera, la asignatura de Historia de las Artes³ se vertebrará teniendo en cuenta su naturaleza como disciplina científica con objetivos y métodos propios centrados en la observación, el análisis, la interpretación y la sistematización de las obras artísticas, situándolas dentro de un contexto temporal y espacial de acuerdo con un vocabulario y unos códigos estéticos y culturales propios de la disciplina.

De esta forma, como disciplina histórica, se propone una Historia del Arte que se profile como una materia que se centra en la explicación de las interacciones que se establecen entre las manifestaciones artísticas elaboradas por los hombres y las mujeres en el decurso de la historia de la humanidad con el contexto sociocultural de cada mo-

mento, respondiendo al imaginario mental y material del artista, siendo un instrumento de comunicación de sentimientos y emociones individuales y colectivas.

Por todo ello, el objetivo de la asignatura debería ser favorecer el proceso de desarrollo cognitivo generando pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, potenciando destrezas de pensamiento basadas en la observación, la descripción, el análisis, la comprensión, la deducción, la comunicación y el establecimiento de inferencias.

En este sentido, el objetivo formativo de la materia diseñada pasa por la comprensión de la creación artística a lo largo de la historia en un contexto político, social, económico y cultural determinado. Para ello, se aboga por una comprensión holística del hecho artístico, potenciando la comprensión del proceso de cambio y continuidad como nexo de unión entre el pasado, el presente y el futuro, propiciando un interés por el conocimiento empático de las manifestaciones culturales y artísticas de épocas anteriores.

Competencias específicas

Partiendo de esta nueva concepción abierta y en construcción, las competencias específicas diseñadas se vertebrarán partiendo de la premisa fundamental que la enseñanza y el aprendizaje de la materia de Historia de las Artes pasa por fomentar el respeto, la admiración y el disfrute del arte y de sus manifestaciones artísticas para desarrollar entre los estudiantes la conciencia artística. Para ello, se vertebrará en torno a las subcompetencias y dimensiones siguientes:

Competencia 1. Análisis e interpretación

Esta competencia tiene como objetivo fundamental que los estudiantes sean capaces de interpretar la obra artística considerando los códigos estéticos, la sensibilidad artística y la contextualización histórica.

Esta competencia, a su vez, puede desglosarse en las siguientes dimensiones:

- a. Enmarcar la obra artística en el contexto social, político y cultura de una época.
- b. Analizar los elementos formales e interpretativos de las obras artísticas.
- c. Descifrar los elementos estéticos característicos de los estilos artísticos.
- d. Interpretar los procesos de cambio y de continuidad de los estilos artísticos como nexos de unión entre el presente, el pasado y el futuro.

Esta competencia específica pretende propiciar la construcción de una visión integradora y significativa de la obra artística entre los estudiantes que contribuya a la construcción de un conocimiento del sentido de la creación artística a lo largo de la historia, construyendo un pensamiento crítico y reflexivo sobre el sentido de la estética y su contextualización. Así, se hace referencia a la identificación, análisis e interpretación de las tendencias artísticas más emblemáticas de la historia de las artes. Estas tendencias son resultado de un contexto histórico y cultural que corresponde al imaginario mental y material del artista y representa un medio de comunicación de sentimientos y emociones individuales y colectivas, por lo tanto, se convierte en un testimonio histórico de primer nivel. Por ese motivo resulta fundamental que el estudiante sea competente a la hora de analizar y reflexionar sobre el sentido del arte en general, y de sus manifestaciones, en particular. Por ello, es fundamental que en el currículum se recojan instrumentos para el análisis crítico de las obras de arte en forma de esquema analítico e interpretativo que tenga en consideración elementos formales y significativos adaptados a cada lenguaje artístico. En consecuencia, se propicia que el estudiante realice un estudio formal sistemático e interpretativo de los elementos que caracterizan una obra aludiendo a las diferentes perspectivas de la historia del arte: histórica, sociológica, formal e iconológica (Calaf, Navarro y Samaniego, 2000, pp. 13–32). Para realizar esta tarea, resulta imprescindible el dominio del vocabulario básico adecuado y de la terminología específica de la disciplina. Si nos referimos a la dimensión de interpretar los procesos de cambio y continuidad de los estilos artísticos, resulta evidente que los procesos de cambio se realizan a través del espacio y del tiempo, el territorio geográfico y la historia como ejes fundamentales de una de las disciplinas de las ciencias sociales que más manifiesta la interpretación del entorno: la historia del arte. Los conocimientos teóricos deben ser también flexibles y han de actualizarse teniendo en cuenta el contexto.

El arte contemporáneo también es patrimonio. Desde el punto de vista educativo, es un lugar de encuentro de las personas con el espacio, (evidentemente, el espacio construido, el espacio habitado, funcional, físico y perceptible), pero, además, y de una forma muy remarcable, con el tiempo. A nuestro entender, el patrimonio no tendría sentido si no uniera el pasado, el presente y el futuro. (Juanola, Calvo y Vallés, 2006, p. 22)

Por lo tanto, las sinergias que unen la geografía y la historia como disciplinas sociales, son indispensables para interpretar la historia del arte.

Competencia 2. Consciencia crítica

Esta competencia resulta fundamental que sea considerada como elemento activo del aprendizaje de los estudiantes, ya que tiene como objetivo que se propicien actitudes de valorar y respetar la importancia de las expresiones artísticas como símbolos de la propia identidad en un mundo global y diverso.

Esta competencia puede desglosarse en las siguientes dimensiones:

- a. Analizar las expresiones artísticas propias como elementos enriquecedores y como medios para construir la identidad personal y colectiva.
- b. Interpretar, desde una vertiente empática, el artista y su época.
- c. Deducir los elementos que rigen el mundo del arte en la actualidad.

Esta competencia va dirigida a valorar las expresiones artísticas y a desarrollar la capacidad de preservación y disfrute del patrimonio artístico de la comunidad. Se pretende que el estudiante valore el mundo del arte en relación con su realidad cotidiana, construyendo una visión holística del sentido del arte en la sociedad del siglo XXI, como instrumento de comunicación de sentimientos, de conocimiento del ideario de una época y como instrumento para generar un ocio creativo. De esta manera, se identifican las expresiones del patrimonio artístico más emblemáticas y, a la vez, se ayuda a otorgar la importancia que tiene para la sociedad, como elementos de preservación de las identidades personales y colectivas, todo ello desarrollando actitudes de defensa y de conservación para las futuras generaciones.

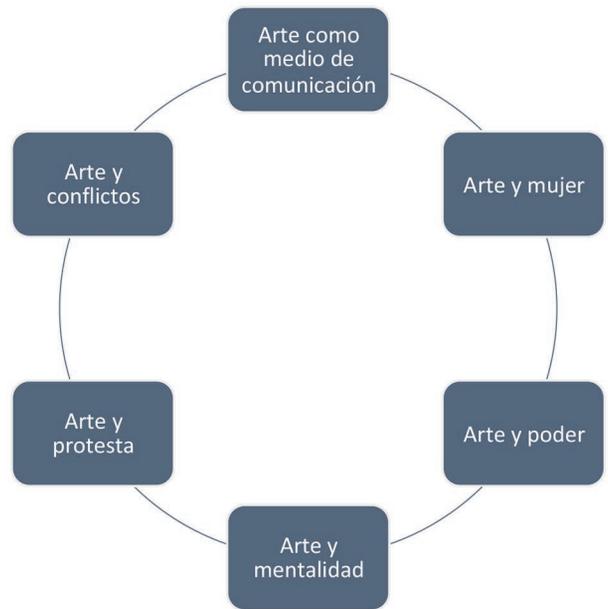
Como resultado de esta visión en construcción de la historia del arte como ciencia, el estudiante debería generar actitudes de respeto hacia la diversidad de manifestaciones artísticas, construyendo sus gustos personales dentro del contexto del mundo del arte en la actualidad. En este sentido, el estudiante debería ser competente a la hora de reflexionar sobre la evolución del arte en el mundo actual, considerando aspectos relacionados con la mercantilización del arte, el nuevo papel del arte dentro de las estructuras económicas y culturales, la promoción del artista o la divulgación del arte (Ramírez, 1994), teniendo en cuenta desde el propio artista hasta el público, pasando por el galerista.

Contenidos curriculares

El criterio organizador que regula los bloques de contenidos diseñados para la asignatura de Historia de las Artes responde a los ámbitos de contenidos relacionados con el

arte como vehículo de comunicación, el género, los conflictos, la mentalidad, el poder, la protesta y las últimas tendencias artísticas. El objetivo es proponer una visión transversal, integradora y holística del proceso artístico rompiendo la visión tradicional cronológica y cerrada de la historia del arte. De este modo, se propicia la perspectiva científica y analítica del hecho artístico. Se han escogido los ámbitos anteriormente comentados debido a su transversalidad, su impacto como ejes conductores de la historia del arte, y por considerarlos fundamentales en la consecución de las dos competencias. Se plantea una propuesta de contenidos abierta, según la cual los contenidos conceptuales planteados son propios de cada bloque y están organizados en relación con los tres lenguajes artísticos más relevantes: pintura, escultura y arquitectura. Aunque no debemos olvidar el auge de otras artes visuales en los últimos tiempos como las performances, el arte sonoro, el cine, la videocreación o la fotografía, principales o únicos protagonistas de las exposiciones de los actuales museos de arte contemporáneo de todo el mundo. Estos conceptos muestran coherencia interna, pero a la vez, pueden ser ampliados o ejemplificados de diversas maneras. La idea es proponer una estructura abierta y flexible de manera que el profesor pueda trabajar los recursos en el aula a partir de diferentes problemáticas surgidas de los ámbitos propios de cada bloque, de los diferentes lenguajes propuestos o de los estilos y artistas que aparecen en ellos, siendo susceptibles de ser comparados, ampliados, ejemplificados con otras realidades artísticas más próximas a los estudiantes y a los profesores. Los procedimientos y las actitudes por su parte se plantean de dos formas. En primer lugar, se han diseñado una serie de instrumentos genéricos y comunes a todos los bloques y a las competencias. A la vez, ha sido necesario crear una serie de procedimientos y actitudes específicas a desarrollar en cada uno de los apartados (Figura 1) y que permanezcan interconectadas con los recursos conceptuales presentados.

Figura 1. Gráfico de la relación de bloques para la historia del arte y sus nuevos contextos



Bloque 1. Arte como medio de comunicación y expresión

El eje conductor del bloque 1 (Tabla 1) es el de comprender que el arte se convierte en un medio de comunicación del ideario y de la mentalidad de las mujeres y los hombres de una época. Para entender su significado, será necesario descodificar los lenguajes artísticos acercando al estudiante los esquemas de comentario de las obras artísticas. Con estas condiciones el estudiante identificará, analizará y sistematizará el vocabulario técnico propio de cada lenguaje y, a la vez, deberá dominar la terminología, los materiales, las técnicas y los elementos formales y significativos de los diferentes lenguajes trabajados, diseñando organigramas mentales de análisis y de comprensión de las obras artísticas propuestas en forma de esquemas de comentario y relacionarlos con el contexto histórico, sin el cual no es posible interpretar una obra. Con esta finalidad, por ejemplo, se propone analizar las obras *Auto-garage Central* (1903), de Ramón Casas o *Les milicies us necessiten!* (1936), de Cristóbal Arteche, ya que no nos ofrecen exclusivamente datos sobre el lenguaje, movimiento artístico, características formales, técnicas o conceptuales de la obra, sino que informan del contexto histórico y las necesidades comunicativas del creador de la pieza, en este caso, un cartel.

Tabla 1. Bloque 1. Arte como medio de comunicación y expresión

Hechos y conceptos
<p>Pintura: lenguaje pictórico, materiales y técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos formales del lenguaje pictórico. • Elementos significativos de la pintura. • Esquema de comentario de una obra pictórica. <p>Arquitectura y urbanismo como medio de comunicación: el lenguaje arquitectónico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura: concepto, materiales, muros y sistemas constructivos. • Formas de representación de la arquitectura. • Forma y función de la arquitectura: significado. • Esquema de comentario de una obra pictórica. <p>Escultura como medio de comunicación: el lenguaje escultórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escultura: concepto, materiales y técnicas. • Tipologías escultóricas. • Elementos formales de escultura. • Elementos significativos de escultura. • Esquema de comentario de una obra escultórica. <p>Panorama sintético y visual de las grandes etapas artísticas y estilos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cronología y línea del tiempo. • Situación geográfica. • Características generales. • Artistas.
Procedimientos
<p>Sobre vocabulario y cronología</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y utilización de la terminología artística adecuada a cada lenguaje artístico. • Dominio del vocabulario artístico adecuado. • Aplicación concreta de la cronología y de la periodización artística. <p>Sobre el cambio y continuidad: causas y consecuencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deducción partiendo del trabajo con fuentes artísticas del concepto de cambio y continuidad en los estilos artísticos anteriores y posteriores, considerando los diferentes ritmos evolutivos de las sociedades. • Identificación de causas y consecuencias de los fenómenos artísticos en su contexto. <p>Sobre las mentalidades-contexto sociopolítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis y comparación de los diferentes elementos sociales, culturales y políticos que enmarcan los estilos artísticos. <p>Sobre la búsqueda de información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información y clasificación de las técnicas y materiales, y deducción de su uso. • Análisis de las fuentes para el estudio del arte, seleccionando aquellas más pertinentes. • Formulación de hipótesis interpretativas a partir de la comparación de elementos artísticos analizados y de otras informaciones proporcionadas por fuentes históricas diversas. • Distinción de las formas, las técnicas y la temática de cada estilo artístico mediante el análisis cooperativo de las obras seleccionadas. <p>Sobre el análisis de las obras artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de diversas pautas de observación, descripción y análisis de obras de arte. • Comentario y análisis de obras de arte destacando los elementos arquitectónicos, los métodos escultóricos y las técnicas pictóricas. • Aplicación del procedimiento de análisis y comparación de obras artísticas a las propuestas planteadas.
Actitudes y valores
<p>Respeto al patrimonio cultural y artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y concienciación de la necesidad de proteger el patrimonio artístico y preservarlo para generaciones futuras. <p>Importancia de la obra y del lenguaje artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la obra de arte como un valor cultural universal. • Reconocimiento de la importancia del lenguaje artístico como a transmisor de emociones, valores y pensamientos a lo largo de la historia. • Comprensión empática de la obra de arte teniendo en consideración el contexto histórico donde fue creada, huyendo de prejuicios estéticos e ideológicos. • Valoración positiva de la capacidad que tiene la obra de arte para generar belleza, originalidad y reflexión. <p>Valoración del arte como a instrumento per entender el mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la historia del arte como un medio para la formación individual y de la sociedad. • Consideración de la historia del arte como una disciplina en construcción susceptible de interpretaciones diferentes. • Estimar la existencia de interpretaciones artísticas diferentes.

Para posibilitar su desarrollo en el aula se proponen una serie de obras pictóricas, escultóricas y arquitectónicas como ejemplo orientador, no siendo obligatorias, pero sí recomendables.

Bloque 2. Arte y mujer

El eje conductor del bloque 2 (Tabla 2) es convertir la creación y la mirada de las mujeres en protagonistas del hecho artístico, analizando su papel dentro del mundo de la Historia del Arte y remarcar su invisibilidad, ignorancia, desatención, poder, dominio, abnegación y rol social en la misma. La propuesta que se plantea pretende trabajar de forma transversal el papel jugado por la mujer como mecenas, coleccionista, teórica del arte y artista en la pintura, la escultura y la arquitectura occidental de los siglos XIX y XX para trabajar las características de los es-

tilos propuestos, pero desde una perspectiva de género más abierta e inclusiva, valorando las aportaciones consustanciales de las mujeres dentro de la historia del arte, estableciendo comparaciones con otros autores hombres mundialmente reconocidos.

De esta manera, el estudiante deberá aplicar el esquema de comentario trabajado en el bloque anterior en obras realizadas por artistas mujeres, deduciendo las características de los estilos, considerando su trabajo y su mirada. Así mismo, se realizará el análisis de las reflexiones de Nochlin (2015); «La Historia y el lugar de las mujeres en el arte», y de exposiciones artísticas colectivas y fundamentales en MUSAC y MNCARS y sus catálogos o publicaciones de referencia (Fernández, 2014), así como de casos individuales de artistas femeninas.

Tabla 2. Bloque 2. Arte y mujer

Hechos y conceptos
<p>El papel de la mujer en el mundo del arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mujer como modelo • Mujer como mecenas • Mujer como artista <p>Las artes visuales y el género</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel de la mujer en la pintura occidental del siglo XIX y XX. • Mary Cassat (1844-1926), Berthe Morisot, Georgia O'Keefe (1887-1986) y el Impresionismo. • Frida Kalho (1907-1954); Leonora Carrington (1917-2011) y el Surrealismo. • Helen Frankenthaler (1928-2011) y Lee Krasner y el Expresionismo Abstracto. • Yayoi Kusama; Andy Warhol y el Pop Art. • Exposición <i>Genealogías Feministas en el arte español: 1960-2010</i>. <p>Arquitectura y género</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lily Reich y Mies van der Rohe. Ejemplos del Racionalismo y la Bauhaus. • Julia Morgan, arquitectura de los Estados Unidos a principios del siglo XX y arquitectos actuales como Zaha Hadid o Kazuyo Sejima. <p>Escultura y género</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tratamiento de la escultura en las vanguardias a través de artistas como: Camille Claudel (1864-1943); Louise Bourgeois (1911-2010); Yayoi Kusama: Pop Art (1929); Cristina Iglesias (1956); Nancy Graves (1939-1995) y Susana Solano (1946).

Bloque 3. Arte y poder

El eje conductor del bloque 3 (Tabla 3) consiste en deducir las relaciones que se establecen entre arte y poder, potenciando reflexiones sobre el sentido del arte en su contexto histórico y cultural del que es resultado. Se plantea el estudio de los lenguajes artísticos más emblemáticos, considerando sus relaciones con el poder.

De esta manera, se fomenta la deducción de las características y de la contextualización sociopolítica del estilo barroco en las artes visuales, como instrumento de consolidación del poder político y religioso. Mediante el tra-

bajo de este estilo artístico, los estudiantes podrán ver como el arte se puede convertir en un instrumento de propaganda y poder. El arte románico y gótico en la arquitectura y el urbanismo se convierten en ejemplos que tienen como objetivo mostrar la fuerza de una clase social dominante, imponiendo su perspectiva a la mentalidad de una época. En esta misma línea, se advierte que uno de los lenguajes donde se ha evidenciado más fácilmente las influencias del poder ha sido en la escultura clásica. A la vez, para dibujar visiones más amplias y huir del eurocentrismo, se propone trabajar las relaciones entre la escultura y el poder en otras civilizaciones, empleando el ejemplo de «Los guerreros de Xi'an».

Tabla 3. Bloque 3. Arte y poder

Hechos y conceptos
<p>Las artes visuales y poder</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pintura como instrumento para consolidar el poder político y religioso establecido. • Contextualización sociopolítica del Barroco. • Características generales de la pintura barroca. • Pintura barroca italiana a través de Caravaggio. • Escuela Flamenca a través de la obra de Rubens. • Escuela Holandesa a través de la obra de Vermeer y Reembrandt. • Pintura barroca en España a través de la obra de Velázquez. <p>Arquitectura - urbanismo y poder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura románica y gótica como símbolo del poder. • Contextualización histórica. • Una primera aproximación al Románico: concepto; límites geográficos y periodización. • Los monasterios y las iglesias como ejemplo de poder religioso. • Gótico: concepto y límites geográficos. • Contextualización histórica del gótico: expansión urbana y fortalecimiento del poder real. La burguesía. • Arquitectura gótica: las catedrales. • Arquitectura civil románica y gótica. <p>Escultura y poder</p> <p>Escultura griega y romana clásica. Retratos y relieves.</p> <p>Herencia griega.</p> <p>Escultura y el poder en otras civilizaciones: «Los guerreros de Xi'an» (210-209ac).</p>

Bloque 4. Arte y mentalidad

El eje conductor del bloque 4 (Tabla 4) consiste en deducir la mentalidad de una época histórica determinada a partir del análisis interpretativo de las obras de arte propuestas desde los diferentes lenguajes.

Se propone trabajarlo a través de tres estilos artísticos: la pintura renacentista como instrumento para reconocer y

comprender la mentalidad humanista; el Modernismo o Art Nouveau en arquitectura para deducir la mentalidad de la burguesía; y la escultura de la segunda mitad del siglo XX para que el estudiante visualice la relación existente entre arte y pensamiento de su época. De esta manera, nos permite dibujar el imaginario de épocas tan distantes en tiempo y concepto, mostrando la relación existente entre el contexto sociopolítico y cultural con las expresiones artísticas resultantes.

Tabla 4. Bloque 4. Arte y mentalidad

Hechos y conceptos
<p>Arquitectura, urbanismo e ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Modernismo Catalán o Art Nouveau como símbolo de la mentalidad de la burguesía como clase dominante. • Art Nouveau en Europa: Víctor Horta, Casa Tassel. • Modernismo en Catalunya: Domènech i Montaner, Puig i Cadafalch, Gaudí. <p>Artes visuales e ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pintura renacentista como instrumento que permite reconocer y comprender la mentalidad de una época. • Contextualización sociopolítica del Renacimiento. Concepto, periodización y entorno histórico. • Humanismo. • Quattrocento: características. <ul style="list-style-type: none"> – Massaccio, Paolo Uccello, Piero de la Francesca. – Fra Angelico, «Anunciación de la virgen»; Botticelli, «Nacimiento de Venus». • Cinquecento: características. <ul style="list-style-type: none"> – Leonardo, «la Gioconda», Rafael, Miguel Ángel. <p>Escultura e ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Henry Moore, Chillida, Oldenburg, Murakami, Ekpuk y Anthony Caro como exponentes de la mentalidad de la sociedad de finales del siglo XX

Bloque 5. Arte y protesta

El eje conductor del bloque 5 (Tabla 5) está en relación directa con deducir como el arte se puede convertir en una forma de reivindicación social, política y cultural, así como la defensa de los valores democráticos de libertad y tolerancia. En este sentido, se debe subrayar que el arte se convierte en un potente medio de comunicación y, a la vez, un vehículo para mostrar las necesidades y las demandas dentro de un mundo global, tales como la reivindicación de los derechos humanos y la libertad de expresión a través de las artes visuales y el activismo artístico.

Para demostrar el papel del arte como vehículo para protestar ante situaciones sociales injustas, se propone trabajar las artes visuales considerando figuras como Daumier, Millet y Courbet (Realismo pictórico del siglo XIX) y Lucien Freud, Edward Hopper, Grant Wood y Dorothea Lange (Realismo Social Americano). Esto se complementa con el análisis del urbanismo y la arquitectura de las utopías urbanas de Lucio Costa y Oscar Niemeyer en Brasilia, constatando el poder de transformación que puede tener la arquitectura social.

Tabla 5. Bloque 5. Arte y protesta

Hechos y conceptos
<p>Artes visuales y protesta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes plásticas en la segunda mitad del siglo XIX. • Realismo: contexto socio-político y cultural y características pictóricas. • Realismo en Francia como instrumento de protesta social: Daumier, Millet i Courbet • Nuevas propuestas artísticas para reivindicar el protagonismo de las clases sociales más desfavorecidas. Lucien Freud, Realismo Social Americano (Edward Hopper; Grant Wood); fotografía de Dorothea Lange. Activismo social y artístico. <p>Escultura y trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rodin y Giacometti como revolucionarios de la escultura. <p>Arquitectura, urbanismo y utopías urbanas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brasilia. Inicio del proyecto: Lucio Costa. • Planificación Óscar Niemeyer. • Plaza de los tres poderes. • Palacio del Congreso. • Catedral de Nuestra Señora de Fátima. • Urbanismo como medio para crear una arquitectura social y de protesta.

Bloque 6. Arte y conflictos

El eje conductor del bloque 6 (Tabla 6) se basa en el análisis de la relación que se establece entre el arte y el conflicto. En este sentido, se quiere subrayar la importancia de entender el arte como medio para conocer la forma cómo se transmiten los conflictos y, a la vez, mostrar cómo el arte puede generar actitudes antibelicistas que fomenten el entendimiento y el respeto entre las personas y los países, potenciando sistemas políticos democráticos y tolerantes.

El bloque 6 está organizado en los apartados siguientes coincidiendo con los lenguajes artísticos más emblemáticos. Las artes visuales son susceptibles de ser trabajadas en relación con los conflictos bélicos, especialmente las figuras propuestas: Francisco de Goya y Pablo Picasso. Sin olvidar textos como «Art i antibel·licisme. Julio Antonio i la Postal de la Pau» (Ricomà, 2016) que investigan y narran los motivos del artista para realizar una obra concreta y que contextualizan el porqué de la implicación que lleva al creador a comprometerse activamen-

te, mediante su obra. A pesar que dichos artistas se sitúan en épocas muy distantes, ambos coinciden en realizar un análisis crítico de los conflictos vividos. Para finalizar se introduce una figura más cercana al estudiante, el grafitero Banksy y sus lúdicas, originales y activistas intervenciones de crítica social, bajo un seudónimo.

A la vez, los dos escultores propuestos para trabajar el bloque de arte y conflicto son Pau Gargallo y Julio González. Se plantea un estudio monográfico de sus obras, haciendo incidencia en «El Profeta» o «La Cara de Montserrat llorando», por ser consideradas referentes de la escultura crítica de la primera mitad del siglo XX.

Para finalizar la contextualización de la época de conflictos de la primera mitad del siglo XX, se programan las respuestas que, desde el lenguaje arquitectónico, proporciona el contexto social y político. De esta manera, se plantea utilizar la Arquitectura Funcional (Le Corbusier y Mies Van der Rohe) y la Arquitectura Organicista (Wright y F. Gehry).

Este bloque se utiliza para introducir el cine, como recurso didáctico de primer orden destinado a promover debates y, por lo tanto, reflexión y participación en el aula. A pesar de ello, resultará imprescindible «fragmentar la visualización de los filmes en diferentes sesiones en el aula» (Madrid, 2015), para que aporte conocimientos sobre conceptos, épocas, vida y obra de artistas, técnicas o len-

guajes artísticos. A la vez, es muy apropiado para los estudiantes de bachillerato ver diferentes trabajos de guion y dirección sobre una misma temática, ya sea bélica, de conflicto o sobre la vida de un personaje, analizando así las diferentes miradas que se pueden ofrecer desde cursos e identidades diversas.

Tabla 6. Bloque 6. Arte y conflictos

Hechos y conceptos
<p>Las artes visuales y los conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Picasso y Goya como a testimonios de una época y sus conflictos: • Vida y características pictóricas. • Etapas. • «Guernica» de Picasso como símbolo de la barbarie de la Guerra Civil Española • «Fusilamientos del dos de mayo» de Goya como símbolo de la Guerra del Francés o Independencia. • Julio Antonio y la Postal de la Paz. • Grafitero Banský como crítico activo de los conflictos actuales. • Cine «Preludio de una guerra». Director Frank Capra, Anatole Litvak. EE.UU. 1942 (U.S. Army Special Services, 1942). <p>La escultura y los conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pau Gargallo y Julio González como ejemplo de escultura de la primera mitad del siglo xx. <p>Arquitectura durante la Segunda Guerra Mundial: Le Corbusier y Wright</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le Corbusier y la Arquitectura Funcional. • Wright y la arquitectura organicista.

CONCLUSIONES

La propuesta de renovación curricular planteada hasta este momento pretende dar respuesta a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de la historia del arte como materia escolar, en los estudiantes de Bachillerato. Con ella se intenta romper con la visión enciclopedista y puramente memorística que ha procurado aprendizajes superficiales y escaso interés por la creación artística en su contexto, así como construcciones fragmentadas, desmotivadas y vacías de contenidos entre el alumnado adolescente, convirtiendo al profesor en un mero transmisor de contenidos organizados en currículos obsoletos.

De esta forma, contextualizado en el aprendizaje competencial y autónomo, se propone un currículo de la historia del arte basado en una visión abierta y en construcción, considerada más como un proceso que no un fin en sí mismo; como conocimiento acabado y estructurado que el profesor debe impartir y el estudiante adquirir. Así pues, la historia del arte, se reconoce como una disciplina fundamental de las ciencias sociales, tanto en las precedentes etapas históricas como en la historia contemporánea.

Partiendo de las bases del conocimiento competencial y ratificada por las investigaciones en didáctica de las CCSS, concretamente de la Historia del Arte, se construye una estructura basada en los ámbitos anteriormente

citados: arte conflicto; arte protesta; arte mentalidad; arte poder; arte género; arte comunicación, entendidos como compartimentos interrelacionados que el profesor deberá adecuar a la realidad del aula y al proceso madurativo de sus estudiantes. A la vez, cada uno de estos ámbitos se organiza entorno a los lenguajes artísticos más emblemáticos, por lo que el profesor, dependiendo de su realidad y su formación, puede organizar transversalmente los contenidos teniendo en cuenta los ámbitos o bien los lenguajes artísticos trabajados. Atendiendo a este procedimiento se puede estudiar la obra de arte de forma transversal considerando la perspectiva de género, la mentalidad, los conflictos, las nuevas tendencias o bien estructurar el estudio de técnicas determinadas (pintura, escultura o arquitectura...) desde la perspectiva de la mentalidad y el contexto histórico, por ejemplo, de una época. Es decir, advirtiendo mejor las motivaciones de los estudiantes y esa necesidad de interacción (Llonch, Martín y Santacana, 2017).

A la vez, a pesar de propugnar visiones más amplias que huyan de la ordenación cronológica, se propone un ámbito inicial relacionado con la comunicación, donde se introduce al estudiante de forma genérica en aspectos vinculados con el vocabulario básico de la expresión artística, el esquema de comentario y la ordenación cronológica de estilos o la línea del tiempo. La finalidad es contextualizar los aprendizajes, para que el estudiante sea capaz de construir de forma significativa el esqueleto de conteni-

dos que luego irá deduciendo a lo largo de la asignatura con la guía del profesor y la diversidad de recursos activos, como las visitas a los museos y las galerías de arte, y los recursos TIC, entre otros, con propuestas de actividades de creación audiovisual (Sobrino, 2011).

Dicha estructura curricular se pondrá en marcha próximamente en el Principado de Andorra y será objeto de

estudio y evaluación posterior. Nos remitimos a dichos informes posteriores para dilucidar el impacto real en el aprendizaje de los estudiantes y en la visión que tienen de la disciplina y de la expresión artística. Con esta finalidad, se ha planificado un seguimiento tanto de la puesta en marcha por parte del profesor y de la didáctica empleada, como del aprendizaje generado entre los estudiantes.

NOTAS

¹ Doctora en Ciencias de la Educación (especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales). Profesora de la Facultat de Educació de la Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación DHIGECS (UB) y Red 14. Coordinadora de la sección departamental Didáctica de las CCSS de la Facultat Educació. UB. Coordinadora del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Líneas de investigación: aprendizaje de la historia; formación del profesorado y ciudadanía.

² Doctora en Historia del Arte. Profesora de Didáctica de la Ciencias Sociales en la Universitat Rovira i Virgili. Grupo de Investiga-

ción DHIGECS (UB) y Red 14. Coordinadora de Didáctica de las Ciencias Sociales URVCTE. Correctora Historia del Arte, PAU, Generalitat de Catalunya. Líneas de investigación: Patrimonio, arte, educación artística y ciencias sociales.

³ La asignatura de Historia del Arte ha sido diseñada por el equipo de innovación formado por Anaï de Vera; Neus Hernández y Concha Fuentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, I. (2000). *Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

CALAF, R. (1996). La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 17-24.

CALAF, R. (2004). Una mirada pedagógica para comprender la ciudad como contenedor de patrimonio: jardines y parques. En R. CALAF y O. FONTAL (coord.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 157-178). Gijón: Editorial Trea.

CALAF, R., NAVARRO, A., y SAMANIEGO, J. A. (2000). *Ver y Comprender arte del siglo xx*. Madrid: Síntesis.

CALAF, R. (2003). Aprender arte en la ciudad: sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano. En R. CALAF (coord.), *Arte para todos. Miradas para Enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 103-135). Gijón: Editorial Trea.

CALDERÓN, D., MARTÍN, C., y GUSTEMS, J. (2017). Las tecnologías: un recurso interdisciplinar en la educación artística en Secundaria. *ArtsEduca*, 18, 201-211. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2658>

EFLAND, A. D., FREEDMAN, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ, A., BARNECHEA, E., y Haro, J. (1986). *Historia del arte*. Barcelona: Vicens Vives.

FERNÁNDEZ, A., FONTAL, O., y CALAF, R. (2003). Aprender arte en la escuela: el Humanities Project guía la experiencia con los escolares de 8-10 años. En R. CALAF (coord.), *Arte para todos. Miradas para Enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 19-48). Gijón: Ediciones Trea.

FERNÁNDEZ, O. (2014). El feminismo en los discursos expositivos y relatos museográficos en España desde los años noventa. En V. ALIAGA y P. MAYAYO (eds.) (2013), *Genealogías feministas en el arte español: 1960 - 2010* (pp. 101-124). Recuperado de https://issuu.com/musacmuseo/docs/genealog_as_feministas/110

FONTAL, O. (2003). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En R. CALAF (coord.), *Arte para todos. Miradas para Enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 49-78). Gijón: Ediciones Trea.

FUENTES, C., y MOLINA, S. (2015). ¿Qué saben de la historia iberoamericana los estudiantes de 4º de la ESO? En J. PRATS, R. VALLS y P. MIRALLES (eds.), *Iberoamérica en las aulas* (pp. 233-293). Lérida: Editorial Milenio.

GARCÍA, S., y FONTAL, O. (2016). Conocimiento, Evaluación y Análisis de Propuestas Didácticas sobre el Patrimonio Artístico Contemporáneo. En R. LÓPEZ FACAL (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2017). *Proves d'accés a la universitat. Història i fonaments de les arts. Sèrie 1*. Barcelona: Consell Interuniversitari de Catalunya.

- GIL, N. (2011). Laboratorio de ciencias sociales en exposiciones de arte contemporáneo: la educación artística. *Comunicación educativa*, 24, 58-64.
- GIL, N. (2013). *Triple aproximació a les biennals d'art contemporani a les comarques de Tarragona: vessant històrica, sociològica i didàctica* (Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona).
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- JUANOLA, R., CALVO, M., y VALLÉS, J. (2006). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries: Arts, cultures, ambient*. Girona: Universitat de Girona.
- LLONCH, N., MARTÍN, C., y Santacana, J. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 317-340.
- MADRID, D. (2015). El cine en la didáctica de la Historia del Arte. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 57-64.
- MARÍN VIADEL, R. (coord). (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- NOCHLIN, L. (2015, mayo 30). From 1971: Why Have There Been No Great Women Artists? *ARTnews*. Recuperado de <http://www.artnews.com/2015/05/30/why-have-there-been-no-great-women-artists/>
- PRATS, J., y SANTACANA, J. (2001). *Principios para la enseñanza de la Historia. Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- RAMÍREZ, J. A. (1994). *Ecosistema y explosión de las artes*. Barcelona: Anagrama.
- RICOMÀ, R. (2016). Art i antibel·licisme. Julio Antonio i la Postal de la Pau. *Butlletí de la Reial Acadèmia Catalana de Belles Arts Sant Jordi*, 30, 75-86.
- SOBRINO, D. (2011). La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato. En F. R. DURÁN, R. LÓPEZ FACAL, M. C. SAAVEDRA, J. A. SÁNCHEZ GARCÍA y M. VILLARINO (coords.), *Actas del Congreso Internacional Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía* (pp. 1056-1067). Grupo IDHAX Mazarelos. Innovación Docente en Historia, Arte e Xeografía, Universidad de Santiago de Compostela.
- TREPAT, C. A. (2003). Didácticas de la historia del arte: Criterios para una fundamentación teórica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 37, 7-17.
- U.S. ARMY SPECIAL SERVICES (prods.), CAPRA, F., y LITVAK, A. (dirs.) (1942). *Prelude to War*. EEUU.: U. S. Army Special.