



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Historia del Arte y mujeres artistas en la Educación Secundaria Obligatoria

History of Art and female artists in the Compulsory Secondary Education

Alumna: M^a Isabel Pérez Terán

Especialidad: Geografía e Historia

Director: José Manuel Ruíz Varona

Curso académico: 2018-2019

Fecha: junio 2019

Índice

RESUMEN/ABSTRACT	3
1. PRESENTACIÓN: PERTINENCIA DEL TRABAJO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	4
1.1. La importancia formativa de una Historia del Arte con presencia femenina	4
1.2. Objetivos y metodología	9
2. LA HISTORIA DEL ARTE Y LA PRESENCIA DE LA MUJER ARTISTA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN	12
2.1. La Historia del Arte en la educación secundaria española y su relación con las Ciencias Sociales.....	12
2.1. La mujer en la Historia del Arte: objeto o sujeto artístico.....	18
3. REFERENTES PARA EL ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA HISTORIA DEL ARTE: DEL CURRÍCULO A LOS LIBROS DE TEXTO	23
3.1. La Historia del Arte en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria: un papel marginal	23
3.2. Contenidos histórico-artísticos en libros de texto de 3º de la ESO: Oxford, Anaya y Vicens Vives	32
4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE CON PRESENCIA FEMENINA EN 3º DE LA ESO.....	43
CONCLUSIONES	51
ÍNDICE: TABLAS, GRÁFICAS, FIGURAS E IMÁGENES	53
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXOS	61

RESUMEN/ABSTRACT¹

La Historia del Arte es una disciplina que tradicionalmente ha tenido un papel secundario dentro de la materia dedicada a las Ciencias Sociales en la etapa educativa de la ESO. Lo mismo podríamos afirmar respecto a la presencia de las mujeres artistas, la cual suele ser escasa de por sí en ámbitos académicos superiores. Este Trabajo Final de Máster pretende justificar la importancia de la enseñanza de dicha disciplina junto con el aporte de referentes femeninos en la Educación Secundaria Obligatoria, vislumbrar cuál es la preeminencia y enfoque que se le otorga a ambos a través del currículo oficial y de los libros de textos de dicha etapa, para, finalmente, poder desarrollar una propuesta adaptada a las posibles necesidades detectadas respecto a su enseñanza en el contexto educativo actual.

Palabras clave: Historia del Arte, mujer artista, educación, Ciencias Sociales

The History of Art has traditionally been a discipline which a minor role in the subject dedicated to Social Science along the Compulsory Secondary Education. As well as the presence of female artists, which is also scarce in higher educational areas. This Master's Thesis aims to justify the importance of teaching this discipline with the contribution of female artistic referents in Compulsory Secondary Education, in addition to observe the significance and perspective given to both of them from the official curriculum and the schoolbooks of this educational stage. Finally, it will be developed a proposal adapted to the possible necessities detected in its teaching in the current educational context.

Keywords: History of Art, female artist, education, Social Science

¹ En entornos de formalidad académica y donde el castellano es el idioma de comunicación, es común emplear un género neutro en el que predominan terminaciones propias del género masculino. Por lo tanto, teniendo en cuenta este aspecto, se debe aclarar que se hará uso del masculino como género neutro al realizar alusiones a ambos sexos, pero sin ningún tipo de intención discriminatoria, ya que toda persona posee la misma dignidad, independientemente de su sexo biológico.

1. PRESENTACIÓN: PERTINENCIA DEL TRABAJO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente trabajo pretende estudiar la situación de la Historia del Arte y la representación de la mujer artista en la Educación Secundaria Obligatoria, para que, en función de los resultados, poder desarrollar una propuesta educativa adaptada a las posibles necesidades. Por ello, en este apartado se justifica la pertinencia de este objeto de estudio, así como también se exponen los objetivos y la metodología seleccionada para su desarrollo.

1.1. La importancia formativa de una Historia del Arte con presencia femenina

El arte es uno de los primeros medios de expresión de los que dan indicios los seres humanos en su infancia, a veces incluso antes de aprender a hablar o escribir (Bamford, 2009). Además, el arte es una necesidad intrínseca del ser humano, que queda patente desde las pinturas o el arte mueble prehistórico hasta nuestros días. Sin embargo, también es cierto que la definición del objeto artístico ha ido variando a lo largo del tiempo, pero lo que parece quedar claro es que no hay ningún periodo histórico en el que no haya arte. Es un medio de expresión que se plasma a través de diversas técnicas: pintura, escultura, arquitectura, fotografía, artes mixtas, teatro, cine, música o poesía, en el cual quedan expuestas las preocupaciones de los artistas, sus anhelos, sus sentimientos, entre otros muchos aspectos, a la vez que su finalidad es diversa: entretener, reivindicar, conmover, etc.

La finalidad de la Historia del Arte es tratar de acercarse de la manera más objetiva posible a todos aquellos aspectos que permitan conocer y comprender las obras de arte que se han realizado a lo largo de las épocas, teniendo en cuenta el contexto en el que se produjeron. Especialmente, se centra en las artes plásticas, dentro de las cuales estudia principalmente la pintura, la escultura y la arquitectura. Además, al ser el arte un reflejo de la sociedad de su tiempo, esta disciplina permite un acercamiento visual a un periodo histórico, siendo una herramienta de gran utilidad para la enseñanza y comprensión de la propia historia de las distintas culturas del mundo, ya que como expresa el dicho, “una imagen vale más que mil palabras”.

Esto mismo se tiene en cuenta el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, dentro de la asignatura troncal de Geografía e Historia de la ESO, el cual recoge que la enseñanza de dicha materia debe contribuir al desarrollo de determinadas competencias clave, entre la que se encuentra el desarrollo en la “conciencia y expresiones artísticas”.

Su conocimiento no es solamente útil para el enriquecimiento cultural del alumnado, sino también para su día a día. Actualmente vivimos en una cultura predominantemente visual y se consume más arte que nunca, incluso a través de redes sociales como “Instagram”, donde muchos jóvenes han encontrado una vía para mostrar sus diversas dotes artísticas. Y es que la adolescencia sigue siendo un periodo muy creativo, pero para crear arte, se suelen necesitar referentes, los cuales se pueden aprender de la propia historia. Incluso los grandes pintores realizaron homenajes a artistas que consideraron de gran importancia para su trayectoria, como es el caso de Goya en su retrato colectivo de *La familia de Carlos IV*, homenajeando a Velázquez. Aunque también hay ejemplos actuales, uno de ellos es la artista o ilustradora Zuria Fenton, conocida por su nombre artístico Xuri Fenton, quien ha mezclado arte clásico con la cultura pop actual representando a la cantante Billie Eilish como la Mona Lisa (Imagen 1) o a la cantante Rosalía como la Virgen de Melun (Imagen 2).



Imagen 1. Ilustración digital de “Billie Eilish como la Mona Lisa del taller de Leonardo da Vinci” de Xuri Fenton.



Imagen 2. Cuadro de “Rosalía como la Virgen María con niño de Joan Fouquet” de Xuri Fenton.

Siendo este último cuadro producto de un desafío creado en YouTube² denominado “Art Gang 2: Classics”, por el cual se retó a los dibujantes de la comunidad de YouTube España a representar una obra clásica de la Historia del Arte siguiendo determinadas normas.

Sin embargo, también existen otros ejemplos como la arquitecta Esther, creadora de contenido en internet y también conocida por su nombre artístico Ter. En su canal de YouTube tiene vídeos en los que relaciona aspectos de la Historia del Arte con la cultura pop actual. Desde aquellos en los que conecta las composiciones de los cuadros de Rubens con las miniaturas de los vídeos de otro creador de contenido en internet conocido como el “Rubius”, hasta aquellos en los que relaciona la casa que construyó Paris Hilton para sus perros con la perspectiva cónica y la pintura del Renacimiento³. Y así podría seguir con otros ejemplos de *influencers*⁴ interesados en la cultura o en otros campos del conocimiento, pero que a través de estas originales conexiones consiguen atraer la atención de los más jóvenes.

Por otro lado, los resultados del último estudio del INE publicado en 2016 sobre los hábitos y las prácticas culturales, muestran que después de escuchar música, leer e ir al cine, las actividades culturales más frecuentes son la asistencia a museos o exposiciones. Mientras que respecto a las actividades artísticas realizadas con mayor frecuencia anualmente, se encontraron en primer lugar las artes plásticas, representadas por la fotografía y el dibujo (MECD, 2016). Si se centra el punto de mira en el grupo de población que se ve afectado por este trabajo, es decir, los estudiantes de la ESO, se cuenta con los siguientes datos:

² Un portal de Internet que permite a sus usuarios tanto compartir como consumir vídeos.

³ Algunos de los rótulos de sus vídeos: “[De Rubens al Rubius: Diseño y Composición de Imágenes](#)”, “[El Diseño de la Casa de los Perros de Paris Hilton](#)”, “[10 dibujos en SECCIÓN que todo arquitecto debería conocer](#)” o “[¿Por qué no se cayó Notre-Dame? Arquitecta lo EXPLICA](#)”.

⁴ Concepto anglosajón que hace alusión a aquellas personas que cuenta con cierta relevancia y credibilidad en las redes sociales, y que ejercen cierta influencia en sus seguidores.

ACTIVIDADES CULTURALES	Segunda etapa de educación secundaria ⁵	
	2007	2015
Museos, exposiciones y galerías de arte	48,7 ⁶	47,3
Monumentos y Yacimientos	44,5	51,5
Archivos	4,8	7,4
Bibliotecas	32,3	32,7
Lectura	76,1	75,5
Artes escénicas y musicales	57,7	50,8
Cine	72,4	67,6

Tabla 1. Personas que realizaron actividades culturales (MECD, 2016)

Tal y como se puede apreciar, en los últimos 8 años la actividad cultural que más aumentó fue la visita a monumentos y yacimientos, mientras que en 2015 fue la tercera actividad más realizada, detrás de la lectura y la asistencia al cine. Igualmente, ese mismo año, casi la mitad de la población de la segunda etapa de la educación secundaria había visitado algún museo, exposición o galería de arte.

ACTIVIDADES CULTURALES	De 15 a 24 años	
	2007	2015
Museos, exposiciones y galerías de arte	46,3	52,5
Monumentos y Yacimientos	40,7	51,4
Archivos	7,0	11,0
Bibliotecas	45,1	58,9
Lectura	77,2	84,8
Artes escénicas y musicales	69,6	62,0
Cine	85,4	84,7

Tabla 2. Personas que realizaron actividades culturales (MECD, 2016)

Si se amplía la muestra, se puede apreciar que, de la población entre 15 y 24 años, no solo permanecieron estos intereses, sino que el porcentaje de asistencia de dicho grupo a algunas de estas actividades culturales aumentó a lo largo de los años. Especialmente, y de nuevo, la asistencia a monumentos y yacimientos fue de las que más aumentó, junto a la de los museos, exposiciones y galerías de arte. Por lo tanto, a este potencial interés de la población

⁵ Debido a que la LOMCE comenzó a aplicarse en Secundaria a partir del curso 2016/2017, se entiende por segunda etapa los cursos de 3º y 4º de la ESO, tal y como quedó estipulado en la LOE.

⁶ Porcentaje de la población dentro del colectivo indicado.

puede responderse satisfactoriamente a través de una formación integral, en la que también tenga importancia la educación artística y la Historia del Arte.

Sin embargo, a pesar de toda esta justificación y muestra de la importancia del arte para el ser humano, la enseñanza de la Historia del Arte, especialmente en la ESO, suele ser más bien anecdótica o un mero complemento a la disciplina de Historia. Por ello, este trabajo pretende conocer cuál es su enfoque y relevancia en la ESO, ya que puede que muchos estudiantes no cursen el Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades -donde sí existe una asignatura específica de la Historia del Arte- y pueden quedarse sin ejercer su derecho a desarrollar adecuadamente la competencia mencionada.

Para poder acotar el objeto de estudio, se ha seleccionado el caso de Cantabria, teniendo en cuenta que estudios como el de Molina y Calderón (2009) han demostrado que las diferencias entre los distintos currículos autonómicos son bastante escasas, por lo que los resultados de este estudio podrían llegar a ser generalizables, aunque cabe aclarar que tampoco es la intención.

Igualmente, teniendo en cuenta el contexto actual, en el que la cuestión feminista está al orden del día en todos los medios de comunicación y el auge del interés por una educación equitativa con enfoque de género, las escuelas no pueden dar la espalda a lo que la sociedad está pidiendo. Por lo tanto, este trabajo también pretende estudiar la presencia de mujeres artistas en la ESO, ya que generalmente apenas hay referencias a ellas, incluso en la asignatura mencionada de 2º de Bachillerato. En los libros escolares suelen encontrarse gran cantidad de obras en las que se representan mujeres, pero apenas se citan a creadoras de arte. Es cierto que algunas artistas contemporáneas como Frida Kahlo o Louise Bourgeois son bastante conocidas, pero no lo son tanto otras mujeres como Sofonisba Anguissola, Lavinia Fontana, Artemisia Gentileschi o Judith Leyster, que estuvieron a la altura de otros grandes pintores de la Historia del Arte. Por lo tanto, esta disciplina no solo puede ser una gran herramienta para conocer las sociedades del pasado y del presente, sino también para, partiendo de la base de la coeducación, aportar referentes artísticos fe-

meninos fomentando una visión del mundo más equitativa y menos androcéntrica, pero sin caer en excesos ni revertir la situación. Por ello, al final de este trabajo se propondrá la revisión de la figura de ciertas artistas femeninas que creemos que deberían tener un espacio en los libros de texto de la educación obligatoria.

El curso que se ha seleccionado para centrar el análisis ha sido 3º de la ESO, pues es en el Renacimiento, periodo que se aborda en este curso, cuando se comienza a tener una mayor constancia de artistas, en la medida que se recupera la valoración de la que los mismos pudieron haber gozado en la antigua Grecia. Algunos ejemplos son el de Jan van Eyck, pintor flamenco que fue uno de los primeros en firmar sus obras, y con una humilde muestra de sentimiento de orgullo por su labor, poniendo al lado de su nombre "*Alsich can*", es decir, "lo mejor que puedo"; o Alberto Durero, quien se autorretrató como un noble y no un mero artesano, reivindicando su posición social. Se trata, como vemos, de ejemplos masculinos, aunque en este tiempo también hubo mujeres precursoras de otros movimientos o géneros artísticos, como la flamenca Clara Peeters (1594-1557) o la italiana Fede Galicia (1578-1630), ambas consideradas como unas de las iniciadoras del bodegón. Sin embargo, apenas son conocidas por la población y al impartirse este periodo artístico en 3º de la ESO, de ahí la relevancia de su selección para poder dar a una mayor visibilidad a todas aquellas artistas que existieron antes de la Edad Contemporánea.

1.2. Objetivos y metodología

La finalidad de este trabajo es realizar, de acuerdo con la justificación del trabajo, una modesta propuesta didáctica orientada a mejorar la presencia femenina en el estudio de la Historia del Arte, acorde con el importante potencial formativo que entendemos que puede tener la misma en la enseñanza secundaria obligatoria.

Este propósito nos exige abordar previamente distintas cuestiones que nos pondrán en disposición de hacer propuestas debidamente informadas y contextualizadas. Se analizará, primeramente, cuál es la relevancia de la Historia del Arte en la materia de Geografía e Historia de la ESO y desde qué enfo-

que se aborda la misma, así como también se valorará cuál es la presencia de la mujer, en su doble condición de objeto y sujeto artístico. A partir de ahí, y con el objeto de contextualizar sólidamente el presente trabajo, se analizarán dos referentes fundamentales de los contextos escolares en la práctica: el currículo escolar vigente (través del ya citado Decreto 38/2015, de 22 de mayo, de Cantabria) y los libros de texto de las editoriales con mayor difusión en los institutos de Cantabria ya que, tal y como indican Braga y Belver (2016), su análisis permite principalmente lo siguiente:

- Conocer el diverso modo de abordaje de un mismo tema por las distintas editoriales, así como las diferentes interpretaciones que se pueden realizar del currículo oficial.
- Conocer tanto los puntos fuertes como las debilidades de los mismos, como por ejemplo su adecuación o actualización respecto al contexto social vigente.

Por lo tanto, se examinarán las unidades didácticas dedicadas a la Historia del Arte en libros de texto de Geografía e Historia de 3º de la ESO, prestando atención a los aspectos que se acaban de mencionar, así como a la representación de mujeres artistas. Para ello, se va a trabajar con las editoriales de Anaya, Oxford y Vicens Vives.

Se trata, en definitiva, de una investigación cualitativa, debido a que se pretende realizar un estudio en el que se profundiza en la situación de un contexto concreto.

En el trabajo se pretende llevar a cabo una observación del objeto de estudio tal y como se manifiesta, para proceder a analizarlo; tiene, por tanto, una intención descriptiva, pues su objetivo final es recabar datos sobre un fenómeno para poder conocerlo en mayor profundidad (Hernández, Fernández, y Baptista, 2007). Se trata, en fin, de un estudio de caso debido a que, dentro de lo que un trabajo de estas características permite, se va a llevar a cabo un examen lo más detallado posible de una situación concreta en un periodo de tiempo corto. Es cierto que este tipo de investigaciones presentan ciertas limitaciones como el problema de la generalización o el cuestionamiento de su va-

lidez al tratarse del estudio de un solo evento específico. Sin embargo, y tal y como indica M^a José Albert (2009), este método es ideal para identificar, reconocer y comprender fenómenos complejos gracias a su diseño flexible. Por otro lado, se ha seleccionado esta metodología porque se ajusta bien a las investigaciones a pequeña escala, como es este caso, y también por su naturaleza práctica tratando de unir teoría, investigación y práctica. Además, es un método que induce a la acción (Marcelo, 1992. Citado por Albert, 2009) y consecuentemente, al final de este trabajo y en relación con los resultados de los análisis, se realizará la ya mencionada propuesta didáctica para ayudar mejorar la enseñanza de la Historia del Arte como una herramienta valiosa para las Ciencias Sociales y la coeducación, de acuerdo también con lo estipulado en los artículos 29 y 37 de la reciente Ley de Cantabria 2/2019, de 7 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

2. LA HISTORIA DEL ARTE Y LA PRESENCIA DE LA MUJER ARTISTA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

El siguiente apartado se centrará en realizar un conciso recorrido histórico de la situación de la Historia del Arte en el currículo de la educación secundaria en España. Por otro lado, se mostrará una revisión destacando aquellos trabajos que hayan relacionado la Historia del Arte con las Ciencias Sociales en el ámbito de la ESO, así como aquellos que versen sobre la representación de la mujer artista en la Historia del Arte y en la educación.

2.1. La Historia del Arte en la educación secundaria española y su relación con las Ciencias Sociales.

Según la segunda acepción aportada por la RAE (2019a), la “historia” es la “disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos del pasado”; mientras que el “arte”, también según la segunda acepción de la RAE (2019b), es toda aquella “manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”. Por lo tanto, se puede decir que la Historia del Arte es aquella disciplina que se ocupa de la recopilación, así como del estudio de toda actividad humana artística a través del tiempo y de las diferentes culturas existentes en el mundo. Sin embargo, para saber cuál es el objeto de estudio de esta disciplina, quizá cabría aportar una definición más acotada sobre qué es el arte. Se trata de un concepto que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, cuya definición se ha vuelto cada vez más compleja, hasta llegar a definiciones como la desarrollada por el filósofo Dino Formaggio (1976) quien dijo que el “Arte es todo aquello que el hombre llama Arte” (p. 11) o Gombrich (2008) quien llegó a afirmar que “no existe, realmente, el Arte. Tan sólo hay artistas” (p. 15).

Consecuentemente, para la realización de este trabajo se tomará como referencia la definición que aportó Gombrich (2008) sobre la Historia del Arte: “la historia de la construcción de edificios y de la realización de cuadros y estatuas” (p. 37), es decir, de las tres expresiones plásticas que tradicionalmente ha estudiado esta disciplina. Este enfoque es el que se ha trasladado a la educación secundaria, ya que otras disciplinas artísticas como la música o la literatu-

ra se estudian en otras materias. También se debe aclarar que, para evitar reiteraciones sintácticas, se emplearán conceptos como arte, contenido artístico o histórico-artístico, así como educación artística cuando se esté haciendo referencias a la enseñanza de la Historia del Arte.

Respecto al recorrido histórico de esta disciplina en el ámbito educativo, la Historia del Arte entró a formar parte del sistema educativo español hacia mediados del siglo XIX a través de la educación secundaria. Esto tuvo lugar debido al desarrollo de la clase media, y con ello, el surgimiento de una mentalidad burguesa que consideraba la Educación como uno de los pilares esenciales para el progreso de la sociedad, permitiendo establecer un nuevo marco educativo de carácter liberal.

Durante el Sexenio Revolucionario (1868-1874), la enseñanza secundaria dejó de ser un periodo preparatorio para acceder a la universidad, y adquirió entidad por sí misma, pasando a ser la etapa educativa que “proporciona al ciudadano los conocimientos culturales necesarios para desenvolverse en la vida y ejercer como un miembro activo de la sociedad” (Caballero, 1992-1993, p. 53), objetivo que sigue vigente en la ESO. Concretamente, es en el Decreto que reorganizó los estudios de secundaria publicado el 26 de octubre de 1868, en el que se introdujeron aquellas materias que habían sido “olvidadas y aun despreciadas en la educación pública” (p. 4). Entre éstas, se indicaba “el estudio de los principios del arte y su historia en España”, para cuyo aprendizaje se creó la que sería la primera materia de Historia del Arte en el currículo español de educación secundaria, denominada “Principios generales de arte y de su historia en España, con aplicaciones á la composición técnica de las artes bellas é industriales” (Gaceta de Madrid, 26/10/1868, p. 4). Sin embargo, esta reorganización del currículo no tuvo demasiado éxito debido al incremento en el número de asignaturas, así como por la falta de profesorado formado en las mismas. Por lo tanto, debido a que la elección de alguna de estas novedosas asignaturas (Historia del Arte, Antropología, Derecho, Literatura, Agricultura, etc.) se llevaba a cabo como alternativa a la asignatura de Latín, la mayoría de los institutos mantuvieron el plan tradicional de estudios humanísticos, es decir, de Latín y Griego (Caballero, 1992-1993).

El 13 de agosto de 1880, es decir, durante la Restauración (1875-1902) desaparece la Historia del Arte del plan de estudios, lo que dio lugar a que la formación artística quedase relegada al ámbito privado, principalmente a través de espacios como la Institución Libre de Enseñanza. Desde entonces, tal y como indica M^a Rosario Caballero (1992-1993), “la Historia del Arte como asignatura autónoma carece de continuidad en el marco de la educación secundaria (...) entre los últimos años del siglo XIX y primeros del XX” (p. 55). Será a partir de 1953 cuando comience su consolidación en secundaria, aunque siempre postergada hacia el final del ciclo de Bachillerato.

Finalmente, es la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) la que alarga la Educación Secundaria Obligatoria hasta los 16 años, aspecto que sigue vigente en la actualidad (Calvo, Osoro y Louzao, 2015). Desde entonces, tal y como se puede apreciar a través de los currículos de las diferentes leyes educativas españolas de los últimos años como la LOE (2006) o la LOMCE (2013), la enseñanza de la Historia del Arte ha quedado insertada en la secundaria obligatoria dentro de la materia de Ciencias Sociales o Geografía e Historia, o como materia independiente y optativa en el segundo curso del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (CC.SS.).

No es de extrañar que en la ESO se introduzca su enseñanza en una materia enfocada a las CC.SS., ya que la Historia del Arte al pretender estudiar de la manera más objetiva posible todos aquellos aspectos que contribuyan a conocer y comprender una obra de arte, necesita estudiarla en relación con las circunstancias en que fue realizada, es decir, su contexto histórico. Por ello, su inclusión en las CC.SS. tiene sentido, ya que permite un acercamiento a las sociedades del pasado diferente al tradicional histórico-político, que suele ser el que tiene más relevancia en los libros de texto actuales. A la par que también se trata de un conocimiento muy estimulante para los estudiantes, debido al uso de imágenes.

Sin embargo, como se ha podido apreciar, se trata de una materia o contenido al que no se le ha dado demasiada importancia, hasta tal punto que incluso los estudios superiores de Historia del Arte no formaban parte de la lista

inicial de estudios de grado elaborada en 2005 por la Subcomisión de Humanidades nombrada por el Ministerio de Educación, lo cual derivó en protestas y en un movimiento conducido bajo el lema “Sí, a la historia del arte”. Cuatro años más tarde, tuvo lugar en Florencia un encuentro sobre la didáctica de la Historia del Arte que finalizó con un manifiesto conocido como la “Petición de Florencia” (Flor, 2014). En dicho manifiesto, según el *ABC*, se pedía la enseñanza de esta materia en todos los países de la Unión Europea, ya que estas obras “estudiadas en su dimensión histórica, son el mejor acercamiento posible al conocimiento de las religiones, de los cambios en las ideas y de las civilizaciones que han forjado la historia del continente, así como al lugar en el arte que puede ocupar Europa en la actual civilización global” (3 de junio de 2009).

Desde entonces, se han publicado trabajos como el de Anne Bamford (2009), que diferenció entre la educación en las artes o a través de las artes. Mientras que la primera se refiere a la enseñanza de las bellas artes, música, teatro, etc.; la segunda se refiere al uso de las artes como recurso pedagógico en otras materias. Este segundo enfoque es el que tiene mayor interés para este trabajo, ya que lo que se quiere proponer es el estudio de la historia a través de las artes, y el uso concreto de la Historia del Arte como un recurso didáctico valioso, que vaya más allá del mero adorno iconográfico. Además, el trabajo de Anne Bamford (2009) recoge los resultados de estudios realizados en distintos países del mundo, que han demostrado que una educación de calidad a través de las artes contribuye a mejorar los resultados académicos, a reducir la desafección escolar, así como a fomentar una transferencia positiva del saber. Incluso, algunos de dichos estudios demostraron que generaba en los estudiantes un interés más autónomo y real por el conocimiento, así como también animaba a participar en experiencias de aprendizaje más allá del aula. Finalmente, entre otros de sus aspectos positivos, se ha podido constatar que ayuda a mejorar la actitud, potencia la cooperación, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la valoración de la diversidad, ayuda al desarrollo de una conciencia social y cultural, así como también se han reportado beneficios en la salud y bienestar general.

Sin embargo, la mayoría de las publicaciones que se han podido consultar para la realización de este trabajo, a pesar de tener un gran interés pedagógico, se centran en los aspectos positivos de una educación, en términos de Anne Bamford, en las artes, no tanto a través de ellas. Este hecho es muestra de la exigua atención que a veces se presta a la Historia del Arte en el ámbito educativo de la ESO.

A pesar de la escasez percibida de estudios enfocados al empleo de la Historia del Arte como una Ciencia Social en la educación secundaria, es posible encontrar algunas referencias sobre el tema. En 1998, Ascensión Hernández en su artículo “El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato”, mostró interés por enfocar el estudio de la historia a través de fuentes primarias tanto escritas, como documentos gráficos o bienes patrimoniales (citada por Cuenca y Domínguez, 2002). Mientras que Rosa María Ávila, en su trabajo “El papel de la historia del arte en el curriculum”, entró en el debate sobre la escasa importancia que se le daba a esta disciplina en el sistema educativo español, así como también realizó una propuesta de su enseñanza basada en teorías constructivistas (citada por Monteagudo y Vera, 2017).

Otros autores como Jesús Estepa han dedicado gran parte de su labor a investigar sobre la didáctica del patrimonio, así como también a coordinar libros como *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (2002), en el que autores como José María Cuenca, Consuelo Domínguez o Rosario Sanz dedicaron su espacio a hablar sobre la didáctica de la Historia del Arte o del patrimonio. Por otro lado, Jesús Estepa también ha dirigido tesis doctorales como la del mismo José María Cuenca defendida en 2002, con el título *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*, en el que dedica un pequeño epígrafe a la Historia del Arte.

Quienes también ha tratado en numerosas ocasiones este tema, tanto de manera individual como conjunta, son Roser Calaf y Olalia Fontal, siendo alguna de sus obras más conocidas y recientes su libro publicado en 2010, *Cómo*

enseñar arte en la escuela, donde se centran en hablar de la educación artística en términos generales, pero también sobre la Historia del Arte. Nuevamente en 2011, publicaron conjuntamente en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, un artículo titulado “El conflicto en la creación artística: superar la marginalidad de la historia del arte”.

Ese mismo año, el propio Ministerio de Educación publicó un conjunto de manuales sobre didáctica, entre ellos *Didáctica de la Geografía y la Historia*, coordinado por Joaquín Prats. Mientras, que algunos de los estudios más recientes, que además han servido de inspiración para el desarrollo de este trabajo, son “Los manuales de Ciencias Sociales y la Enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO” de Gómez, Molina y Pagán (2013), así como el artículo “Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia” de Monteagudo y Vera (2017).

Son interesantes, por último, los aspectos que destacan José M^a Cuenca y Consuelo Domínguez (2002) de una educación de la Historia del Arte transversal y de calidad, aprovechando el empleo de las obras de arte como una fuente primaria histórica, lo cual puede contribuir a la consecución de las siguientes capacidades, esenciales para el ámbito de las Ciencias Sociales y el desarrollo integral del alumnado:

- Facilita la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de sus raíces culturales y tradicionales, así como de sus símbolos identitarios.
- Permite el desarrollo de capacidades procedimentales esenciales en las CC.SS., como los procesos de análisis e interpretación.
- Promueve la investigación a través del contacto directo de los estudiantes con los elementos patrimoniales y de su contextualización tanto histórica como social, “en función al espacio, valor y función que esos referentes han cumplido en el pasado y cumplen en la actualidad, empleándose, así como una fuente relevante del conocimiento sociohistórico” (p. 82).
- Contribuye al desarrollo de actitudes y valores como el desarrollo de una autonomía moral o el reconocimiento y respeto hacia la diversidad cultural.

- Permite el desarrollo de capacidades cognitivas como el pensamiento crítico o la autonomía intelectual como, por ejemplo, a la hora de criticar obras de arte, que además les permite adquirir confianza ya que no hay una respuesta correcta. Por otro lado, también ayuda a desarrollar la imaginación, la creatividad, la empatía o la solidaridad.
- Finalmente, fomenta la valoración social del patrimonio, así como la necesidad de su conservación como símbolos culturales de las diferentes sociedades. De lo cual se deriva la posibilidad de llevar a cabo actuaciones comprometidas y de carácter conservacionista, así como la reflexión crítica sobre la situación, uso y problemas del patrimonio. De este modo, el patrimonio no es solo un recurso educativo, sino también un objetivo.

2.1. La mujer en la Historia del Arte: objeto o sujeto artístico

Uno de los trabajos pioneros en el campo de la Historia del Arte feminista es el ensayo de Linda Nochlin, *¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?*, publicado en 1971. En él deja clara su postura, afirmando que “no hay equivalentes femeninos de Miguel Ángel o Rembrandt (...) ni siquiera, en tiempos muy recientes, de De Kooning o Warhol” (p. 284); de hecho, no solo se centra en la figura de la mujer, sino que matiza que tampoco existen equivalentes, por ejemplo, de afroamericanos de estos artistas. Explica que, tanto en el arte como en otras áreas, se ven desfavorecidos todos aquellos colectivos que no hayan tenido la fortuna “de nacer blancos, preferentemente de clase media y, sobre todo, hombres” (pp. 284-285). Culpa de esta situación a las instituciones y a la educación, alegando que es un milagro que miembros de estos grupos hayan logrado destacar en mundos como el de la política, la ciencia o el arte, dominados principalmente por el hombre blanco. Por otro lado, también plantea la importancia del modo en que se cuestionan los hechos, por parte de quién y con qué propósito. Ilustra lo comentado con el siguiente ejemplo: “el problema provocado por los americanos en Vietnam y en Camboya se convierte para los propios americanos en el *problema de Asia Oriental*, aunque es posible que los habitantes de Asia Oriental (...) lo vean como el *problema americano*” (p. 285). Por lo tanto, llega a la conclusión de que no debería de hablarse

de un “problema de la mujer”, ya que sería observarlo desde un punto de vista masculino, sino que éstas lo que deberían de hacer sería afrontar su situación, sin rodeos ni autocompasión, y comprometerse en luchar para que las instituciones fomenten activamente la igualdad y no permitan situaciones de injusticia social. De igual modo, también comenta que sería más provechoso para los historiadores del arte plantearse preguntas como:

- ¿De qué clases sociales o subgrupos era más probable que procedieran los artistas en los distintos periodos de la Historia del Arte?
- ¿Qué proporción de grandes artistas procedía de familias en las que los familiares ejercían profesiones relacionadas con el mundo artístico?
- ¿Por qué no ha habido grandes artistas de la aristocracia?

Respondiendo a la última pregunta, Nochlin plantea que quizá al igual que las obligaciones y expectativas impuestas a los aristócratas les dificultaba enormemente dedicarse profesionalmente a la producción artística, lo mismo les sucedería a las mujeres. Por lo tanto, como colofón al ensayo, plantea que la respuesta a porqué no hay grandes mujeres artistas, reside en las estructuras sociales que se hayan condicionadas y determinadas por instituciones sociales concretas y definibles, pero de las que no aporta ejemplos.

A partir de entonces, comenzó una revisión historiográfica para tratar de visibilizar el arte realizado por mujeres a lo largo de las diferentes épocas. La propia Nochlin junto con Ann Sutherland publicó en 1976, *Women artists, 1550-1950* y un año antes, Karen Petersen y J. J. Wilson publicaron *Women Artists. Recognition and Reappraisal from the Early Middle Ages to the Twentieth Century* (citadas por Albero y Arriaga, 2018).

Fue a comienzos del siglo XXI, cuando el enfoque feminista irrumpió con fuerza en la historiografía del arte (Reyero, 2013 citado por Triviño, 2014). Desde España, se siguieron publicando trabajos de esta índole como el *Diccionario de mujeres pintoras de la España del siglo XIX* (2001) de Isabel Coll o *Mujeres españolas en las artes plásticas* (2004) de Pilar Muñoz. Mientras que, entre aquellas obras con un enfoque más internacional y holístico en el mundo del arte, se encuentran *La carrera de obstáculos. Vida y obra de las pintoras*

antes de 1950 (2005) de Germaine Greer (citadas por López-Navajas, 2014), *Amazonas con Pincel* (2005) de Victoria Combalía o *Historias de mujeres. Historias del arte* (2007) de Patricia Mayayo. En torno a esos años, Ángeles Caso también publicó *Las Olvidadas. Una historia de mujeres creadoras* (2005), donde no solo habla de mujeres pintoras, sino también de escritoras o compositoras (citadas por Sanjuán, 2015). La misma autora ha publicado recientemente otras obras de similar temática, como *Grandes maestras: mujeres en el arte occidental. Renacimiento – siglo XIX* (2017), un libro ricamente ilustrado, en el que al final aporta una lista con breves biografías de 100 artistas femeninas, entre las que se encuentran sobre todo pintoras, pero también escultoras o fotógrafas. Sin embargo, dentro del mismo es curioso la nula la presencia de arquitectas.

Por otro lado, y en relación con aquellos estudios de la Historia del Arte feminista enfocados a la educación, está el trabajo publicado en 2009 por Isabel Arias, Rafael Luis Campaña, M^a Dolores Ruiz y José Antonio Sánchez titulado *Aportaciones a la Historia del Arte desde una perspectiva de género (s. X – s. XX)*, que ganó el primer premio Rosa Regás de materiales curriculares con valor coeducativo. Otros trabajos más recientes son la tesis doctoral de Ana López Navajas, *Las mujeres nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*, publicada en 2016. Años antes publicó un artículo de la misma temática centrándose en la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO, de cuyo análisis constató que la presencia de mujeres en materias o bloques de contenido histórico se encontraba por debajo de la media frente al resto de asignaturas, siendo un dato preocupante ya que materias como las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia son las que contribuyen en mayor medida a la construcción de la memoria cultural y de las identidades sociales. Por lo tanto, Ana López concluía que esta ausencia de referentes femeninos debilita la situación social de las mujeres, además de tratarse de una gran pérdida de acervo cultural, al no contar con la memoria o la historia de la mitad de la población (López-Navajas, 2014).

También se han publicado en los últimos años artículos como “¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la Historia del Arte” de Macarena Ruiz y Lo-

reto Ledezma (2017) en el que se centran en el poder educativo de los museos, ya que éstos juegan un papel importante a la hora de la concreción, así como construcción del saber y de los conocimientos legitimados socialmente, lo cual puede dar lugar a la transmisión de determinados estereotipos. Es por ello por lo que algunos museos están comenzando a revisar sus colecciones, a cuestionarlas y a tratar de aportar un mayor espacio a obras de artistas femeninas, para así poder aportar otra visión del mundo. Igualmente, en este trabajo exponen la educación artística como una potente herramienta para “la valoración de la diversidad cultural y la importancia de la igualdad de género” (Ruiz y Ledezma, 2017, p. 186), así como también trataron de analizar cómo afecta el predominio de obras de autoría masculina en los museos y en el discurso Historia del Arte en el desarrollo de las niñas y niños. Concluyeron que a través de esta preeminencia, parecía transmitirse una imagen del hombre como genio creativo, por ejemplo, con la figura de Miguel Ángel; mientras que la mujer solía adoptar el rol musa o de objeto artístico.

A raíz de los resultados de estos trabajos, han ido surgiendo gran diversidad de propuestas educativas. En el artículo de Paloma Palau (2014), *Reflexiones en torno al arte, la educación y el género* cita algunos proyectos. Uno de ellos es el de *Géneros y Museos*, llevado a cabo por el grupo de investigación 941035 «Aplicaciones del arte en la integración social» del Instituto de Investigaciones Feminista (López, 2014). En éste se propone enfocar “las prácticas culturales de las mujeres como sujetos activos y participativos en los procesos históricos” (Palau, 2014, p. 8). Al igual que también menciona otras propuestas, como la de Miriam García López, quien reflexiona sobre el empleo de las obras de arte como una “herramienta didáctica y educativa para impartir, desde otra perspectiva, la historia” (Palau, 2014, p. 9).

Otros trabajos más recientes dentro de esta línea es el de Dorleta Apaolaza (2018), quien propuso el estudio del arte de las vanguardias desde lo femenino y social, de tal modo que sirviese como herramienta o vehículo para la educación de la Historia y la construcción de referentes femeninos. Mientras que Laura Triviño (2014), considera que a través del estudio de las obras pictóricas uno puede aproximarse al modo de pensar de los artistas y a sus circuns-

tancias vitales, las cuales pueden variar si el artista es un hombre o una mujer. Además, también propuso tres niveles para visibilizar la participación de las mujeres en el arte: en primer lugar, rescatar sus nombres; seguidamente, revisar la historiografía del arte con parámetros diferentes a los empleados tradicionalmente (como la calidad de las obras) para la selección cultural en la narración de la Historia del Arte; y finalmente, analizar si existen diferencias entre los temas de las pintoras y los pintores como resultado de los roles y estereotipos sociales.

Finalmente, en 2018, Sofía Alberó y Amaia Arriaga publicaron un artículo en el que recogieron diferentes propuestas educativas con perspectiva de género, realizadas en museos y centros de arte españoles durante los últimos 6 años enfocadas a un público general no especializado y llevado a cabo por educadores. Sin embargo, se dieron cuenta de que la mayoría de estas acciones educativas solo estaban enfocadas a reparar la memoria, y a visibilizar a las mujeres y sus obras, siendo escasas aquellas medidas enfocadas con perspectiva de género. Por ello, investigadoras feministas como Griselda Pollock (1982-1988) (citada por Alberó y Arriaga, 2018) ya indicaron que para cambiar la historia no bastaba con añadir nombres, sino que debían de abordarse las causas y formas de perpetuación de las desigualdades y ausencias selectivas. A lo cual también Mayayo (2003) añadió que es prácticamente imposible integrar a las mujeres en un discurso del arte basado en la obra, cuando hay falta de documentación y ausencia y/o mala conservación de las obras hechas por mujeres concluyendo que, al igual que diría Laura Triviño, es necesario el empleo de otros criterios para la construcción del discurso historiográfico en la Historia del Arte (citada por Alberó y Arriaga, 2018). Finalmente, en este artículo también se da a entender que no solo se trata de una situación que afecte a las mujeres, sino que, en estos discursos, también es patente la ausencia de otros colectivos como el de personas con discapacidad o de comunidades como el pueblo gitano.

3. REFERENTES PARA EL ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA HISTORIA DEL ARTE: DEL CURRÍCULO A LOS LIBROS DE TEXTO

Para poder contextualizar adecuadamente la propuesta, se ha considerado oportuno analizar unos referentes previos. Por un lado, se ha seleccionado el Decreto 38/2015 por contener el currículo oficial, dentro del cual se centrará la atención en la materia de Geografía e Historia del curso de 3º, junto con el cual se aportará una visión global de toda la ESO. Por otro lado, se analizarán unos libros de texto, por ser los principales mediadores entre el currículo y los docentes o el alumnado.

3.1. La Historia del Arte en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria: un papel marginal

Antes de comenzar, quisiera aclarar que con este análisis no se está exigiendo que haya una mayor cantidad de contenidos curriculares, pues ésta ya se considera demasiada debido al excesivo nivel de especificación característico de la LOMCE. Tan solo se está tratando de analizar si la legislación se preocupa de aportar una visión holística o sesgada de la Historia del Arte, y del enfoque que se le da al proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado con dicha disciplina.

A la hora de llevar a cabo este análisis se van a tener en cuenta un par de aspectos. En primer lugar, se van a analizar los distintos elementos curriculares (competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje) que hagan alusión a todo conocimiento o habilidades que tengan relación con la Historia del Arte, prestando atención a si se hace alguna mención específica a la presencia de mujeres artistas. Por otro lado, se va a hablar del tipo de capacidades cognitivas que la legislación educativa requiere al alumnado para el cumplimiento de todos los elementos curriculares que se acaban de mencionar.

Se ha tomado como referencia el estudio llevado a cabo por José Monteagudo y María Isabel Vera (2017), en el que analizaron la legislación y los exámenes de la Región Murcia, prestando atención a los contenidos de Historia del Arte. Para ello, aplicaron la taxonomía de Bloom, al igual que se ha hecho

en otros trabajos recientes como el de Masapanta y Velázquez (2017) en el campo de la informática, o Gökhan (2016) de manera independiente y luego junto con Köskal (2018) aplicado al mundo del aprendizaje lingüístico.

Por tanto, para valorar las competencias cognitivas se va a tomar como referencia la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Se trata de un sistema ampliamente usado en el mundo de la educación para poder clasificar objetivos de aprendizaje en niveles de complejidad, asumiendo que, para alcanzar los niveles superiores, ya se han dominado los anteriores. La primera categorización se desarrolló en 1948 y se publicó en 1956 por B.S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill y D.R. Krathwohl, pero al ser su editor el pedagogo Bloom, se abrevió popularmente como “taxonomía de Bloom”. En concreto, se va a tomar como referencia la revisión realizada a dicho trabajo en 2001, en la que participó uno de los autores originales, D.R. Krathwohl, junto a otros. Ésta se llevó a cabo con la intención de actualizar dicha taxonomía, debido a los cambios sufridos por la sociedad y que han afectado al proceso de enseñanza y aprendizaje. Su finalidad es aportar a los docentes un marco de referencia que les ayude diseñar eficazmente las actividades de evaluación, teniendo presente cuál es el objetivo educativo que quieren alcanzar con las mismas. Sin embargo, cabe mencionar que tanto los autores de la versión original como los de la revisión, consideran que se trata de un marco de referencia que está en constante progreso, y de ello es muestra la multitud de versiones alternativas que se han ido desarrollando desde 1956. De igual modo, tal y como el propio Bloom dijo en 1971, lo ideal sería que cada campo académico desarrollase su propia taxonomía de objetivos teniendo en cuenta su propio lenguaje o jerga (Anderson y Krathwohl, 2001), adaptación que se tendrá en cuenta para la realización de este estudio.

En la taxonomía revisada de Bloom se diferencian 6 procesos o niveles cognitivos, organizados jerárquicamente y a los cuales también se les ha relacionado con determinados verbos (Tabla 3). Estos procesos serán los que se tengan como referencia para el presente análisis:

- **Conocimiento:** capacidad para recordar aquello que se ha aprendido previamente.
- **Comprensión:** habilidad para entender las cosas, por lo que consecuentemente se es capaz de explicarlas, así como de resumirlas.
- **Aplicación:** capacidad para emplear lo aprendido en situaciones nuevas, así como ser capaz de utilizar técnicas o métodos en contextos diferentes.
- **Análisis:** habilidad para separar algo en diferentes partes, de tal modo que permita comprender mejor su estructura.
- **Evaluación:** habilidad para generar juicios de valor en base a unos criterios o estándares determinados.
- **Creación:** capacidad para crear algo nuevo a partir de la unión de elementos de diferentes procedencias.

A continuación, se muestra una tabla en la que se han agrupado los verbos que aparecen en los distintos elementos curriculares de la ESO en la materia de Geografía e Historia relacionados con la Historia del Arte. Tabla que nos servirá de ayuda para comprender los gráficos que se mostrarán a lo largo del análisis.

Conocimiento	Conocer, reconocer, localizar, describir
Comprensión	Explicar, comentar, comparar, comprender, entender, relacionar
Aplicación	Identificar, utilizar
Análisis	Analizar, diferenciar
Evaluación	Reconocer
Crear	Elaborar

Tabla 3. Elaboración propia basada en la relación entre acciones verbales y procesos cognitivos desarrollada por Anderson y Krathwohl (2001, p. 31.)

Para empezar, se van a comentar aquellas competencias clave del currículo a las que debe contribuir la materia de Geografía e Historia y en las que se hagan alusiones directa o indirectamente a la disciplina de la Historia del Arte, así como luego se mostrará una tabla con el número de menciones de

cada competencia en el currículo cántabro de la ESO en dicha asignatura, para poder apreciar la relevancia de cada una.

En primer lugar, encontramos la competencia de “*Comunicación lingüística*”, debido a que en el desarrollo de la materia de Geografía e Historia es fundamental poner en práctica capacidades como la comprensión lectora, la expresión escrita, el uso correcto del vocabulario específico, análisis de texto o de imágenes para desarrollar el lenguaje icónico, y la necesidad de un discurso propio para construir el conocimiento de manera autónoma a partir de la búsqueda de información en diferentes fuentes. Por lo tanto, tal y como se puede apreciar, se hace una alusión indirecta a la Historia del Arte a través de la necesidad de desarrollar un lenguaje icónico. Este debe considerarse esencial, pues si las primeras sociedades eran primordialmente orales y luego fue adquiriendo mayor relevancia la cultura escrita, hoy en día el ámbito occidental en el que se realiza este trabajo cuenta con una cultura fuertemente basada en un lenguaje icónico visual, pues prácticamente la mayor parte de la información que se consume en este entorno se realiza a través de pantallas tecnológicas repletas de símbolos.

Por otro lado, en la “*Competencia en aprender a aprender*”, la materia de Geografía e Historia contribuye a su desarrollo promoviendo el interés por indagar en el pasado o en su entorno, así como también mostrando al alumnado la utilidad del análisis e interpretación de fenómenos geográficos, históricos y culturales para poder dar respuestas al porqué de muchas situaciones o problemáticas actuales que afectan a la sociedad. En este caso, al hablar de fenómenos culturales, se puede apreciar una alusión indirecta a la Historia del Arte, y además con un componente que incita a conectarla con el presente, al igual que con un valor formativo o utilitario, en la que esta disciplina no serviría simplemente para memorizar estilos artísticos, sino también para poder comprender o conocer mejor una sociedad del pasado o actual.

Dentro del apartado de las “*Competencias sociales y cívicas*”, se menciona la importancia del “conocimiento de diferentes realidades sociales a lo largo del tiempo” (Decreto 38/2015, p. 2996) para comprender que éstas son

cambiantes, y que las actuales son cada vez más plurales y globalizadas. Según el enfoque desde el que se aborde la Historia del Arte, ésta puede ser una herramienta ideal para poder apreciar dicho aspecto. Los propios cambios de estilo artístico generalmente obedecen a un cambio social, pues no debe de olvidarse que el arte puede entenderse como un reflejo de su sociedad.

Finalmente, la competencia en “*Conciencia y expresiones culturales*” sería la única que alude directamente a la Historia del Arte, en la que se mencionan aspectos como la educación de las emociones, en el aprecio del patrimonio artístico cultural del mundo y del entorno próximo. También se habla de la educación en valores como en el respeto hacia la diversidad de manifestaciones artísticas y/o culturales, así como en valorar la libertad de expresión. Mientras que, con relación a capacidades, algunas de las que se mencionan son el desarrollo de un espíritu crítico y la habilidad de comprender la relación existente entre las mencionadas manifestaciones y las sociedades que las producen. Más adelante, con ayuda de la taxonomía revisada de Bloom, se observará si en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje se exigen actividades que permitan alcanzar dichas capacidades, valores o conocimientos.

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	TOTAL	% Total
Comunicación Lingüística	25	13	17	6	61	18,88%
Matemática, ciencia y tecnología Digital	18	9	7	13	47	14,55%
Aprender a aprender	19	12	8	13	52	16,09%
Sociales y cívicas	5	11	14	13	43	13,31%
Sentido de la iniciativa y espíritu Emprendedor	10	10	9	33	62	19,19%
Conciencia y expresiones culturales	0	0	5	22	27	8,35%
Total	6	3	5	17	31	9,59%
Total	83	58	65	117	323	100,00%

Tabla 4. Menciones a cada competencia en la materia Geografía e Historia (Decreto 38/2015 de currículo de la C.A. de Cantabria)

Con relación a la relevancia que el Decreto 38/2015 da en términos cuantitativos a la competencia artística o “Conciencia y expresiones culturales”, ésta queda en penúltimo lugar, tan solo por delante de la competencia “Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”, la cual toma gran relevancia en cuarto curso. Sin embargo, el resto de las competencias tienen una presencia más equilibrado, teniendo todas ellas una representación que se encuentra entre el

13% y 19%. Las competencias con mayor peso son la social y cívica junto con la lingüística, y en ambas se menciona indirectamente la disciplina artística.

A continuación, vamos a poder apreciar en términos más cualitativos, la atención que la legislación autonómica presta a la Historia del Arte. Para ello, se va a mostrar una tabla en que se han seleccionado los elementos curriculares del tercer curso de la ESO que hacen alusión a la mencionada disciplina, además de un gráfico que represente la relevancia de cada capacidad cognitiva exigida. De igual modo, se realizará su comparación con el resto de los cursos, para poder tener una visión holística.

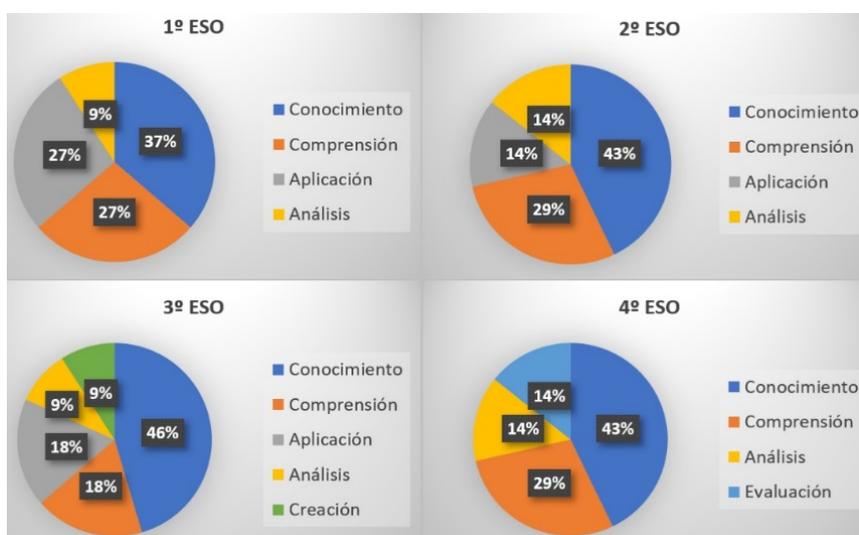
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte renacentista. Ejemplos de Cantabria.	2. Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores.	2.1. Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época. 2.2. Elabora un cuadro con las diferencias más significativas entre el Renacimiento y las etapas anteriores en relación con la ciencia, el arte y el pensamiento.
El arte Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII. Ejemplos de Cantabria	7. Conocer la importancia de algunos autores y obras de estos siglos. 8. Conocer la importancia del arte Barroco en Europa y en América. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.	7.1. Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto. 8.1. Identifica obras significativas del arte Barroco. 8.2. Conoce y comenta las obras del Barroco más significativas que podemos encontrar en Cantabria.

Tabla 5. Elementos curriculares relacionados con la Historia del Arte en 3º ESO (Decreto 38/2015 de currículo de la C.A. de Cantabria)

En este curso se trabaja el arte del Renacimiento y Barroco, mencionando la necesidad del alumnado de conocer las obras y los artistas más relevantes de la época. En este caso, tan solo se habla de autores. Puede que se deba a que tan solo se está empleando el género masculino como neutro respondiendo al principio de la economía lingüística, o que en realidad tan solo se es-

té pensando en artistas varones característicos de la época como pueden ser Botticelli, Miguel Ángel, Rubens o Velázquez.

Tal y como se puede apreciar, la organización de los contenidos responde al enfoque tradicional del estudio de la Historia del Arte: la ordenación a través de estilos artísticos, donde lo que prima es el estudio y análisis de sus características, obras y autores. Esto también se aprecia en el resto de los cursos. El más extenso sería 1º de la ESO, donde se abarca desde el Neolítico hasta la Grecia clásica, aunque con una visión parcial, ya que por ejemplo en relación a las civilizaciones antiguas tan solo se especifica la identificación, reconocimiento y descripción de las características de las obras arquitectónicas de Egipto y Mesopotamia, sin plantear otro tipo de cuestiones como por ejemplo, ¿qué es lo que dicen aquellos edificios de las sociedades que los construyeron?, ¿existen obras similares en otros puntos del planeta?, ¿se siguen construyendo obras de este tipo? Con estos interrogantes, se trata de incitar a la reflexión y no simplemente a la memorización o aplicación mecánica de un conocimiento. Este sistema se mantiene en 2º de la ESO, trabajando las artes plásticas de la antigua Roma y de los estilos románico, gótico e islámico. Mientras que en 4º de la ESO, a pesar de ser el curso en el que más veces se señala el desarrollo de la competencia “Conciencia y expresiones culturales”, solamente se indica una sección de contenidos propios de la Historia del Arte. Dentro del “Bloque 4. El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial” se especifica el estudio de “la ciencia y el arte en el siglo XIX en Europa, América y Asia”.



Gráfica 1. Relevancia de cada capacidad cognitiva en Historia del Arte (Decreto 38/2015 de currículo de la C.A. de Cantabria)

Con relación a las capacidades cognitivas (Gráfica 1)⁷, 3º de la ESO es el curso con actividades que requieren mayor variedad de procesos mentales, pero sin duda alguna, también es en el que se le da más importancia a la capacidad memorística o de conocimiento, ya que el verbo “conocer” llega a aparecer hasta en cuatro ocasiones (Tabla 5). Por otro lado, hay dos alusiones a la capacidad de comprensión (para relacionar el alcance del Humanismo y del Renacimiento, así como para comentar obras del Barroco) y otras dos a la de aplicación (a la hora de ser capaz de utilizar el vocabulario correctamente e identificar obras características del Barroco). Sin embargo, tan solo se ha encontrado una mención a la capacidad de análisis (a la hora de analizar obras barrocas). Finalmente, solo se hace una alusión en todo el currículo de la ESO dentro del ámbito de la Historia del Arte a la capacidad de creación, y es en 3º. Se está hablando del uso del verbo “elaborar”, cuando se indica que el alumnado tiene que ser capaz de desarrollar “un cuadro con las diferencias más significativas entre el Renacimiento y las etapas anteriores en relación con la ciencia, el arte y el pensamiento” (Tabla 5).

Respecto a la coherencia entre los elementos curriculares y las competencias clave que aluden a la Historia del Arte, sí que se puede hablar de ésta, ya que las capacidades cognitivas que se habían deducido de las competencias comentadas al comienzo de este apartado son las siguientes:

- Análisis de imágenes.
- Análisis e interpretación de fenómenos culturales.
- Comprensión de la evolución de las sociedades y la relación entre éstas y sus manifestaciones artísticas.
- La educación en emociones, valores de respeto y libertad de expresión, así como en la valoración del patrimonio.

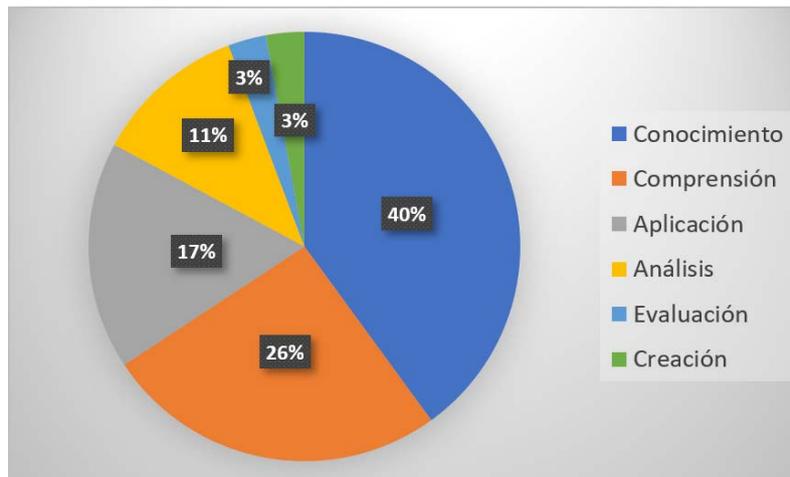
Por lo que, tal y como se ha podido constatar, todas ellas han tenido su reflejo en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la tabla 5,

⁷ Para la realización de estas gráficas se ha contabilizado el número de veces que se han mencionado los verbos asociados a las diferentes capacidades cognitivas en los elementos curriculares relacionados con la Historia del Arte en la materia de Geografía e Historia de la ESO. Para ver dicha asociación, acudir a la Tabla 3.

especialmente el último punto por su carácter transversal, lo que permite interpretarlo de manera implícita en todos los elementos curriculares expuestos.

Finalmente, las conclusiones de este análisis son las siguientes:

- Respecto al enfoque de la Historia del Arte, parece quedar reflejada una idea tradicional de la enseñanza de ésta, tratándola la mayoría de las veces como un contenido aparte, con el principal objetivo de memorizar características, obras y autores. Sin embargo, también es cierto que, en concordancia con lo visto en las competencias, en algún apartado parece mostrarse cierto interés en emplear estos movimientos artísticos como herramientas para comprender la mentalidad o el contexto social de un periodo, así como establecer cierta conexión con el presente, pero definitivamente no es lo que abunda. No obstante, también es cierto que la legislación queda a interpretación del profesor, pero en este caso se está analizando exclusivamente lo que se recoge en el Decreto 38/2015.
- Respecto a la correlación entre los contenidos y la relevancia de la competencia “Conciencia y expresiones culturales” por cada curso de la ESO, ésta no parece clara. Especialmente en 4º de la ESO, debido a que es en el que dicha competencia se menciona más veces, pero en el que se recogen menos contenidos artísticos, al menos de manera explícita.
- Respecto con las capacidades cognitivas, el verbo que se menciona una cantidad mayor de veces en el curso de 3º es “conocer” (4 veces), mientras que a lo largo de toda la ESO son: “conocer” (6 veces) e “identificar” (5 veces), seguido de “explicar” o “comentar” (3 veces). Por lo tanto, las capacidades cognitivas con mayor presencia son las del conocimiento y la comprensión, mientras que otras como la de evaluación o de creación apenas tienen relevancia (Gráfica 2).



Gráfica 2. Relevancia de cada capacidad cognitiva en Historia del Arte a lo largo de toda la ESO (Decreto 38/2015 de currículo de la C.A. de Cantabria)

- Respecto a la mención del papel de la mujer en el arte, no se destaca en ningún momento. Sin embargo, en otros temas fuera de la Historia del Arte sí que se hace alguna referencia, como en el siguiente estándar de aprendizaje de 1º de la ESO: “5.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella” (p. 3001, Decreto 38/2015).

3.2. Contenidos histórico-artísticos en libros de texto de 3º de la ESO: Oxford, Anaya y Vicens Vives

Aunque en los últimos años en España ha ido descendiendo la edición de libros de texto (MCD, 2018), estos siguen siendo una de las herramientas principales para el aprendizaje, además de ser el material pedagógico que más tiempo se ha mantenido en uso en la historia de la escuela. Por otro lado, el interés de su análisis también reside en algunas de sus funciones, entre las que se han destacado las siguientes (Braga y Belver, 2016):

- Realizan una determinada selección del conocimiento, aportando una visión de la realidad que suele ser aquella que representa el imaginario colectivo de la sociedad en la que se va a distribuir. Sin embargo, no se debe de olvidar que, al realizar esta selección, se está aportando una visión sesgada que en muchas ocasiones ha respondido o responde a intereses de índole política o nacional. Además de que también uniformizan el aprendi-

zaje y no suelen estar enfocados a la diversidad de estudiantes, sino a un prototipo de alumno estándar.

- Muestran ciertas reticencias ante las innovaciones. Al parecer esto se debe a la necesidad de mantener sus beneficios en el mercado, para lo cual no es aconsejable realizar excesivos cambios ni diferenciarse excesivamente de la competencia. Lo cual lleva a que, generalmente la mayoría de sus modificaciones o variaciones respondan a cambios impulsados por las reformas legislativas, más que a las transformaciones de las dinámicas sociales, culturales o pedagógicas.
- Materializan el currículo a través de una interpretación realizada por las diferentes editoriales. Esto ha dado lugar a una desprofesionalización del docente, ya que si éste lo desea no tiene porqué realizar su propia interpretación del currículo oficial.

Igualmente, tal y como ha quedado reflejado en otros trabajos, los manuales de textos se ciñen bastante bien a lo que estipula la legislación (Monteagudo y Vera, 2017), por ello, teniendo en cuenta la brevedad del presente trabajo, este análisis se va a centrar en los siguientes aspectos:

- La descripción general del conjunto del libro de texto y de las unidades didácticas o epígrafes dedicados a la Historia del Arte.
- Las características de las imágenes. Concretamente, en si el uso de éstas tiene un fin explicativo o simplemente decorativo, además de observar el papel que se le otorga iconográficamente a la mujer, si aparece como objeto artístico o si se citan algunas obras de artistas femeninas.
- El análisis del mensaje. Por un lado, se prestará atención al enfoque que se le otorga a la Historia del Arte, es decir, si se basa meramente en una cultura memorística en la que se aprecie la obra artística principalmente desde un punto de vista técnico o estético, o si también se emplea ésta como una herramienta para explicar el espacio y tiempo en las CC.SS., para una mejor comprensión de las culturas del pasado y del presente. Por otro lado, se hará mención del ámbito cultural seleccionado para el discurso histórico-artístico, así como los estereotipos que se transmiten de la mujer a través de las imágenes.

- Finalmente, las implicaciones metodológicas, es decir, las capacidades cognitivas requeridas para la realización de los ejercicios propuestos y su coherencia respecto al Decreto 38/2015.

Para realizar esta selección de criterios se ha tomado como referencia los elementos que Gómez, Molina y Pagán (2013) han considerado que deben de tener los manuales para una mejor asimilación de los contenidos histórico-artísticos por parte del alumnado.

Por lo tanto, dentro de los diferentes ámbitos de análisis de libros de texto (Figura 1) que proponen Braga y Belver (2016), se hará un uso combinado del análisis de las características de las imágenes, del mensaje y de las implicaciones metodológicas del material.



Figura 1. Dimensiones de análisis de libros de texto (Braga y Belver, 2016, p. 206)

A continuación, se mostrarán las tablas de análisis de cada manual en la que se van a mencionar los aspectos más destacables, característicos o diferenciadores de cada uno. Finalmente, a raíz de lo obtenido, se mostrará una valoración final y global de todos ellos.

Ayén, F. J. (2015).

Geografía e Historia (3 ESO): Historia Moderna. Madrid: Oxford University Press

DESCRIPCIÓN GENERAL

Se trata de un ejemplar del libro del alumno para uso exclusivo del docente. En este caso, solo se ha podido tener acceso al libro que contiene las UU.DD. dedicadas a la Historia, las cuales son un total de 5. No cuenta con UU.DD. monográficas sobre la Historia del Arte, sino que estos contenidos se incluyen en epígrafes al final de otras, y en diversas ocasiones, tratan las artes plásticas junto a otras disciplinas como la literatura, la música o el teatro. La organización de los contenidos responde a criterios, en primer lugar, estilísticos, y luego geográficos (primero a nivel europeo y luego en España. Excepto en el Renacimiento donde se comienza por Italia, luego Europa y finalmente, España).

Los epígrafes que se van a analizar son los siguientes:

- En la UD 1. *La Edad Moderna. Humanismo y Renacimiento*, 2 epígrafes:
 - El Renacimiento en Italia (4 págs.).
 - El Renacimiento en Europa (1 pág.).
- En la UD 3. *La Europa de Carlos V y Felipe II*, 1 epígrafe:
 - La cultura española en el siglo XVI (3 págs.).
- En la UD 5. *La cultura europea del Barroco*, 2 epígrafes:
 - El arte Barroco (4 págs.).
 - El arte Barroco en España (3 págs.).

No cuenta con un glosario de vocabulario técnico.

Finalmente, este libro de texto le dedica directamente a la Historia del Arte unas 15 págs. de las 98 destinadas a contenido histórico, es decir, el 15% del total.

CARACTERÍSTICAS DE LAS IMÁGENES

Explicativas/ Decorativas	<p>En algún caso cumplen la función explicativa, pero más bien decorativa, es decir, simplemente ayudan a crear el ambiente del estilo artístico, ya que todas son propias del mismo y de la disciplina plástica de la que se esté hablando. Sin embargo, hay cierta escasez de imágenes (59 imágenes). Por ejemplo, al hablar de elementos arquitectónicos no se muestra ninguna ilustración que los represente o en algún caso también hay falta de diversidad de ejemplos, como en el apartado sobre pintura renacentista española.</p> <p>Todas las obras cuentan con su nombre, autor y a veces su localización. Sin embargo, no siempre aparece al pie de la imagen, sino entre el texto del epígrafe.</p>
Mujer: objeto/sujeto	<p>La mujer aparece como objeto artístico. Aproximadamente, hay unas 25 féminas representadas en esculturas u ocupando los primeros planos de los cuadros. Sin embargo, no se cita a ninguna mujer artista frente a los 68 de género masculino.</p>

ANÁLISIS DEL MENSAJE	
Enfoque disciplina: ciencia social / cultura memorística	Cuenta con una media de unas 9 líneas por cada uno de los estilos artísticos para introducir sucintamente al contexto y a la sociedad que desarrolló estos estilos artísticos. En este caso, tiene más peso la descripción de las características para poder identificar cada estilo, así como el conocimiento de los autores, frente al empleo de dicha información para explicar la sociedad que lo produjo.
Selección cultural / Estereotipos	Respecto a la selección cultural, se trata de una historia eurocentrista en la que tiene relevancia la representación de la sociedad occidental de dicho entorno. Respecto a los estereotipos de género, la mujer aparece representada a través de seres mitológicos, madres o criadas. Principalmente se trata de personajes anónimos, excepto algunos reconocibles como la Virgen María, <i>La Gioconda</i> de Leonardo Da Vinci o Santa Teresa del <i>Éxtasis</i> de Bernini.
IMPLICACIONES METODOLÓGICAS	
Actividades: capacidades cognitivas	Las actividades están categorizadas en tres grupos: “Sintetiza y relaciona”, “Observa, analiza e interpreta” e “Investiga”, teniendo las dos primeras más presencia que la última. Además, al final de cada UD hay un apartado con ejercicios de repaso. Hay actividades en las que es el alumnado el que tiene que elaborar y reagrupar la información por sí mismo, favoreciendo el desarrollo de la capacidad cognitiva de “crear” según la Taxonomía de Bloom. Por ejemplo, se les pide la elaboración de un diccionario de artistas o dibujar elementos arquitectónicos (p. 17). Igualmente, también encontramos ejercicios que contribuyen al desarrollo de la capacidad de “evaluación”, como la actividad en la que se les pide seleccionar la obra que más les guste del Renacimiento, elaborar una ficha, justificar el motivo de su elección, y explicar desde qué punto de vista les parece más atractiva (p. 19). También se les pide indagar sobre temas que no se encuentran en el libro, como posibles interpretaciones de la obra de <i>El jardín</i> de El Bosco (p. 20). Se incita a compartir la opinión entre los compañeros de clase sobre las sensaciones que creen que transmiten obras o estancias como el Salón de los Espejo de Versalles (p. 93). Finalmente, algunas actividades se complementan con recursos web, de los que el alumnado también tiene que sacar más información (por ejemplo, pp. 95 o 97).

Tabla 6. Análisis de libro de texto, Oxford (elaboración propia)

Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2015)
ESO 3: Geografía e Historia. Madrid: Anaya.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Se trata de un libro de texto compuesto por 12 UU.DD.: las 3 primeras dedicadas al contenido histórico, y las 9 restantes a los contenidos geográficos. Nuevamente, se concibe ambas disciplinadas en bloques diferenciados y, en este caso, Anaya parece otorgar más peso a la Geografía, al menos en términos cuantitativos. Centrándonos en el contenido histórico, no hay UU.DD. monográficas de Historia del Arte, sino que dicho contenido se incluye en epígrafes al final de otras UU.DD. Los epígrafes que se van a analizar son los siguientes:

En la UD 1. *El Inicio de la Edad Moderna*, 3 epígrafes:

- El Renacimiento en Italia (I): La arquitectura (2 págs.)
- El Renacimiento en Italia (II): Escultura y pintura (2 págs.)
- El Renacimiento fuera de Italia (2 págs.)

En la UD 2. *El inicio de la Edad Moderna en España y América*, 2 epígrafes:

- El Siglo de Oro (I): La cultura y la arquitectura (2 págs.)
- El Siglo de Oro (II): La escultura y la pintura (2 págs.)

En la UD 3. *El siglo XVII en Europa y en España*, 4 epígrafes:

- El legado artístico. El Barroco (2 págs.)
- El Barroco en Europa (2 págs.)
- El Barroco en España y América (2 págs.)
- Informe Gráfico: Velázquez, un genio universal (2 págs.)

Cuenta con un diccionario visual y específico de términos artísticos.

Finalmente, este libro de texto le dedica directamente a la Historia del Arte unas 30 págs. (incluido el diccionario) de las 103 destinadas a contenido histórico, es decir, un 29% del total.

CARACTERÍSTICAS DE LAS IMÁGENES

Explicativas/ Decorativas	Se trata de imágenes explicativas, seleccionadas con un criterio aclaratorio (70 imágenes, más el glosario). Casi siempre aparecen en grupo, junto a un breve texto en el que se explica las características de un estilo, obra, artista o el contexto social. Por ejemplo, hay conjuntos de imágenes que muestran la evolución de la arquitectura renacentista en España o esquemas arquitectónicos desde diferentes perspectivas, imágenes que ilustran la sociedad de la época, o donde se ven claramente las características de un determinado estilo o artista con bocadillos informativos.
Mujer: objeto/sujeto	La mujer aparece como objeto artístico. Hay en torno a unas 50 féminas representadas en esculturas u ocupando los primeros planos de los cuadros. Sin embargo, no se cita a ninguna mujer artista frente a los 44 de género masculino.

ANÁLISIS DEL MENSAJE

	En un principio los epígrafes parecen centrarse en explicar las
--	---

<p>Enfoque disciplina: ciencia social / cultura memorística</p>	<p>características de cada estilo, su expansión geográfica, así como en mencionar a los autores más relevantes y sus obras. Esta información se complementa con los textos aclaratorios que acompañan a las imágenes donde se profundiza levemente en otros aspectos artísticos y, en algún caso, sociales. Por lo tanto, parece que el enfoque tiende más hacia la formación cultural humanística, que al empleo de la Historia del Arte como un recurso para conocer la sociedad de una época desde un punto de vista diferente a otros, como el político o económico.</p>
<p>Selección cultural / Estereotipos</p>	<p>Respecto a la selección cultural, se trata de una historia eurocentrista en la que tiene relevancia la representación de la sociedad occidental de este entorno. Excepto una breve alusión al Barroco en América.</p> <p>Respecto a los estereotipos de género, la mujer aparece representada a través de seres mitológicos, esposas, madres o personajes anónimos. También hay algunos reconocibles como la Virgen María, Santa Teresa del Éxtasis de Bernini, una escultura de la humanista Beatriz Galindo o un cuadro de <i>La reina viuda doña Mariana de Austria</i> de Carreño de Miranda.</p>
<p>IMPLICACIONES METODOLÓGICAS</p>	
<p>Actividades: capacidades cognitivas</p>	<p>Las actividades están agrupadas bajo rótulos que dan indicios de su finalidad: 13 de ellas están destinadas a “analizar estilos y obras”, 7 a “conocer el arte”, 4 a “organizar la información”, 2 a “producir textos coherentes” (actividades de síntesis), y del resto hay una de cada sobre “valorar las aportaciones culturales”, “trabajar con imágenes”, “comprender informaciones”, “participar en el aprendizaje”, “plantearse preguntas”, “desarrollar planes personales” y algunas de ellas están relacionadas con el uso de las TIC. Por otro lado, al final de cada UD hay un apartado dedicado a “Técnicas” y en el caso de la UD 5, dan pautas para “comparar obras de arte y estilos artísticos” (p. 84).</p> <p>Bastantes de los ejercicios están enfocados para que el alumno amplíe la información por sí mismo buscándola en internet, así como también se insta a la elaboración de tablas o textos sintetizando la información de manera personal.</p> <p>Tan solo se ha encontrado un ejercicio con enfoque más social en el que se planteaba la siguiente pregunta sobre las obras de la escuela flamenca: “¿Qué información aportan estos cuadros sobre la sociedad de su época?” (p. 33). También hay bastantes actividades comparativas entre obras de distintos estilos o artistas de la misma época para que los alumnos puedan constatar lo que se les explica en los epígrafes. Finalmente, también se organizan trabajos en grupo.</p>

Tabla 7. Análisis de libro de texto, Anaya (elaboración propia)

García, M., Gatell, C. y Riesco, S. (2015).

Geografía e Historia: 3.2. Historia, 3º ESO. España: Vicens Vives.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Se trata de un manual compuesto por dos libros de texto con un total de 15 unidades didácticas: 8 de ellas dedicadas a la Geografía en el primer libro, mientras que el segundo contiene 7 centradas en la Historia. En términos cuantitativos, otorga un peso similar a ambas disciplinas, pero las concibe en bloques diferenciados. Centrándonos en el manual destinado a los contenidos históricos, éste solo contiene una UD dedicada exclusivamente a la Historia del Arte, con una extensión de 14 págs.:

- UD 10. *El Renacimiento, una nueva concepción del arte.*

Cuya organización responde a criterios geográficos: primero en Italia, luego en el resto de Europa, para finalmente hablar del Renacimiento en España.

Mientras que el resto de los contenidos histórico-artísticos se encuentran dentro de la:

- UD 15. *La ciencia y el arte del Barroco*, a lo largo de 5 epígrafes:
 - El espíritu del Barroco (2 págs.).
 - La arquitectura y la escultura barrocas (2 págs.).
 - El padre Francisco descubre el Barroco americano (2 págs.).
 - La pintura del Barroco (2 págs.).
 - El Siglo de Oro de la pintura española (2 págs.).

No cuenta con un glosario de vocabulario técnico.

Finalmente, este libro de texto le dedica directamente a la Historia del Arte unas 24 págs. de las 135 destinadas al contenido histórico, es decir, el 18% del total.

CARACTERÍSTICAS DE LAS IMÁGENES

Explicativas/ Decorativas	Al igual que el de Anaya, se trata de un manual ricamente ilustrado (78 imágenes). Las imágenes se han seleccionado con una función primordialmente explicativa, coherentemente escogidas para ilustrar lo que el contenido explica. Por ejemplo, si se mencionan pinturas costumbristas, paisajísticas o de temas religiosos, ponen un ejemplo de cada; si se habla sobre la perspectiva lineal, se ilustra, y también cuenta con esquemas arquitectónicos. Además, todas las obras cuentan con su título, autor, fecha y a veces su localización, a pie de imagen.
Mujer: objeto/sujeto	La mujer aparece como objeto artístico. Hay en torno a unas 60 féminas representadas en esculturas u ocupando los primeros planos de los cuadros. Sin embargo, no se cita a ninguna mujer artista frente a los 79 de género masculino.

ANÁLISIS DEL MENSAJE

Enfoque disciplina: ciencia social / cultura memorística	Cuenta con introducciones que ocupan un par de caras para tratar el contexto en el que surge cada estilo, y a lo largo de los epígrafes muestra una intención de orientar esta disciplina como una herramienta a través de la cual conocer una sociedad del pasado, planteando cuestiones como las siguientes: “el nuevo papel del
---	--

	<p>artista” (p. 207), “¿Cómo refleja el arte barroco los intereses y preocupaciones de la sociedad del siglo XVII?” (p. 297), “un arte al servicio del poder” (p. 305). Aunque prima la explicación de las características estéticas de cada estilo, sus artistas más relevantes, así como sus obras.</p>
<p>Selección cultural / Estereotipos</p>	<p>Respecto a la selección cultural, se trata de una historia eurocentrista en la que tiene relevancia la representación de la sociedad occidental de este entorno. A excepción de un apartado dedicado al Barroco en América.</p> <p>Respecto a los estereotipos de género, la mujer aparece representada a través de seres mitológicos, madres o cuidadoras, en posición orante o tejiendo. Principalmente se trata de personajes anónimos, excepto algunos regios o religiosos como la infanta Margarita en <i>Las Meninas</i> de Velázquez, la Virgen María o Santa Teresa en el <i>Éxtasis</i> de Bernini.</p>
<p>IMPLICACIONES METODOLÓGICAS</p>	
<p>Actividades: capacidades cognitivas</p>	<p>Las actividades están categorizadas según tres procesos cognitivos: “conocer”, “aplicar” y “razonar”. A lo largo de las UU.DD. o epígrafes seleccionados encontramos 12 ejercicios de “conocer”, 27 de “aplicar” y 5 de “razonar”.</p> <p>Se plantean actividades reflexivas que serían muy interesantes si no se diese la respuesta de antemano a través del texto, como las siguientes: “¿Qué puede significar que los artistas pintasen autorretratos?” (p. 207) o “¿Cuáles son las principales preocupaciones de los pintores del Barroco?” (p. 311), “el arte en su contexto” (p. 315). Sin embargo, la gran mayoría de estas actividades terminan por ser ejercicios mecánicos en los que el alumnado simplemente tiene que buscar la respuesta en el epígrafe y copiarla.</p> <p>Finalmente, cada una de las UU.DD. citadas tienen un apartado final denominado “Taller de Historia” donde se recogen actividades para trabajar aspectos procedimentales y contribuir al desarrollo de las competencias básicas, así como ejercicios de repaso. Siendo el único manual que enseña a analizar, por ejemplo, pinturas como obras artísticas, pero también como si se tratase de un documento histórico. Igualmente, al final de la sección “Taller de Historia” se incita a la realización de trabajos grupales con herramientas TIC (pp. 220 y 316).</p> <p>Tanto en los ejercicios como en los epígrafes se citan enlaces a la página web <i>Tiching</i> para ampliar conocimientos o realizar trabajos de síntesis de información (por ejemplo, p. 309).</p>

Tabla 8. Análisis de libro de texto, Vicens Vives (elaboración propia)

El análisis realizado de los distintos libros de texto nos permite obtener algunas conclusiones de carácter general. En relación con lo recogido en la *descripción general*, todos los libros de texto analizados tratan los contenidos geográficos e históricos en bloques diferenciados, incluyendo, generalmente, la Historia del Arte al final de las UU.DD. sobre Historia. Tan solo Vicens Vives, dedica una UD exclusivamente al arte. Sin embargo, aunque en determinadas ocasiones la separación de los contenidos en bloques puede resultar de gran ayuda, se aprecia la falta de un enfoque interdisciplinar, el cual ayuda al alumnado a ver la relación entre todos los contenidos que se trabajan en esta materia enfocada a las Ciencias Sociales u otras. En este aspecto es interesante como el manual de Oxford en vez de limitarse a hablar sobre arquitectura, pintura y escultura, a veces también menciona en los apartados artísticos la literatura, la música o el teatro. Del mismo modo Vicens Vives, en vez de hablar por un lado sobre historia política o social y por otro sobre contenido histórico-artístico, contiene epígrafes donde trata de relacionarlos.

Respecto a las *características de las imágenes*, Anaya y Vicens Vives son los que cuentan con una mayor cantidad de imágenes, además de tratarse de una selección coherente, con función explicativa. Especialmente, cabe destacar el glosario artístico e ilustrado de Anaya, que sirve de gran ayuda para que el alumnado pueda adquirir y comprender el vocabulario técnico empleado en la Historia del Arte. Por otro lado, en todos los libros se observan obras de arte con una representación más o menos equilibrada entre hombres y mujeres, aspecto que no se ha dado cuando se cita a artistas, ya que ninguno de los manuales ha mencionado en las secciones dedicadas a la Historia del Arte a ninguna creadora de arte. Por lo tanto, la mujer aparece representada como objeto artístico, especialmente a través de seres mitológicos o religiosos, como la Virgen María, modelo a seguir por las mujeres occidentales de la Edad Moderna. Por lo tanto, las propias imágenes seleccionadas aportan un ejemplo de cómo el arte es un reflejo de la sociedad o de los ideales sociales de ésta. Sin embargo, también se debe destacar que, en otros campos, como la literatura, sí se han mencionado a mujeres, como a la escritora y humanista Beatriz Galindo en el manual de Oxford.

En relación con el contenido o el *análisis del mensaje*, el enfoque que prima del contenido histórico-artístico es hacia una formación humanística tradicional, basándose en el aprendizaje de características, obras y autores de estilos artísticos. Tan solo se ha identificado un enfoque más propio de las CC.SS. en el manual de Vicens Vives, siendo también el único manual que parece mostrar una balanza más equilibrada entre la relevancia otorgada a la Geografía e Historia. Este enfoque clásico de la Historia del Arte también se aprecia en la selección cultural, que frente a la diversidad que se debería de mostrar según lo estipulado en el currículo oficial, en todos los manuales analizados prima aquello que afecte a la cultura europea, y dentro de ésta, a la occidental. Tan solo se ha encontrado en el manual de Anaya una tímida mención al Barroco en América, la cual ha sido algo más extensa en de Vicens Vives. Por otro lado, ninguno de ellos ha tratado ningún epígrafe a la cuestión de la conservación del patrimonio ni se incentiva a la acción en este aspecto.

Finalmente, en relación con las *implicaciones metodológicas* o el tipo de actividades propuestas por estos libros de texto, son fieles y coherentes respecto a lo estipulado en el currículo oficial. Nuevamente, los niveles cognitivos con mayor presencia son los 4 primeros según la taxonomía revisada de Bloom: conocimiento, comprensión, aplicación y análisis. Vicens Vives es el manual que cuenta con ejercicios más impersonales, que tienden al mecanicismo aportando las respuestas en los epígrafes. Sin embargo, es el único que cuenta con pautas para aprender a comentar obras de arte desde un punto de vista técnico y artístico, pero también como si se tratase de un documento histórico. Por su lado, Oxford, a pesar de ser el manual más escueto respecto a los contenidos, plantea actividades estimulantes, algunas enfocadas a incitar a los estudiantes a desarrollar su propio juicio artístico, planteando cuestiones en las que no hay respuestas ni correctas ni erróneas. Mientras que Anaya, dedica un apartado en el que enseña a comparar obras o estilos artísticos. Finalmente, todos ellos cuentan con actividades para trabajar las competencias básicas, ejercicios de repaso, actividades que incitan a ir más allá del libro buscando información en otras fuentes como internet, y fomentan el uso de las TIC a través de la organización de proyectos grupales u otro tipo de actividades.

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE CON PRESENCIA FEMENINA EN 3º DE LA ESO

La revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio, así como los resultados de los análisis a los referentes del currículo escolar de la educación secundaria obligatoria, nos permiten poder llevar a cabo una propuesta didáctica contextualizada y acorde a las posibles necesidades detectadas en la enseñanza de la Historia de Arte con presencia femenina, de las cuales cabe destacar:

- El énfasis en el análisis estilístico, sin hacer apenas hincapié en el interés documental e histórico de las obras de arte, siendo ambos igual de relevantes.
- La nula presencia de mujeres artistas.
- La ausencia de un enfoque interdisciplinar de la materia, separando los contenidos por bloques temáticos y aislados.
- La falta de equilibrio entre las diferentes capacidades cognitivas, acentuando la capacidad memorística y de comprensión, en detrimento de otras como la de evaluación o creación.

Por tanto, y partiendo de la justificación planteada al comienzo de este trabajo, a continuación, se van a proponer algunas pautas de actuación que puedan ser de utilidad a cualquier docente interesado en impartir la Historia del Arte con un enfoque diferente al tradicional y aportándole la presencia de artistas femeninas. Al tratarse solamente de un conjunto de ideas guía, este enfoque permite la flexibilidad y adaptación necesaria para cualquier nivel educativo de secundaria. A continuación haremos, de acuerdo con esas pautas, una ejemplificación de actividades centrada en los contenidos de 3º de la ESO, ya que es el curso en el que se comienza a citar a una mayor cantidad de artistas, pero sin mencionar apenas a ninguna creadora de arte.

En primer lugar, señalaremos algunos principios o prioridades para tener en cuenta a la hora de impartir Historia del Arte con presencia femenina, orientados a que los estudiantes puedan ser capaces de:

- Aprender a analizar imágenes, una de las bases necesarias para estudiar dicha disciplina, pero que también les ayudará a ir desarrollando un lenguaje iconográfico.
- Elaborar el conocimiento de manera autónoma a través del descubrimiento. Por ejemplo, en vez de indicarles las características del tenebrismo, se les podría mostrar un conjunto de obras para que las analizaran y las comparasen entre sí y con otras de estilos dispares, de tal modo que, con la ayuda del profesor, pudiesen ir vislumbrando las características de dicho estilo. Así mismo, se pretende enfatizar el desarrollo del último nivel cognitivo según la taxonomía revisada de Bloom, que contaba con una escasa presencia en el currículo respecto a los contenidos histórico-artísticos: la capacidad de creación.
- Valorar el trasfondo histórico de las obras de arte, es decir, no solo observarlas como un objeto artístico digno de admiración, sino también ser capaz de apreciar su valor como una fuente documental primaria.
- Desarrollar un criterio artístico propio, fomentando el desarrollo de la capacidad de evaluación, ya que junto con la de creación, es uno de los niveles cognitivos con menor relevancia en los elementos curriculares de carácter histórico-artístico. Solamente se observó en el libro de texto de Oxford una actividad en la que se preguntaba al alumnado por sus obras favoritas, teniendo que justificar su respuesta. Hay obras que pueden formar parte del discurso de la Historia de Arte por su significación social, innovación técnica o cualquier otro aspecto destacado, que la hacen merecedoras de su puesto, pero eso no significa que deban de ser del agrado visual de todos. Por lo tanto, este hecho hay que hacérselo saber a los estudiantes, para que aprendan a valorar las obras de artes que no les gusten, pero que también sean capaces de justificar la razón por la cual otras atraen su atención.

- Conocer la situación de la mujer artista en la Edad Moderna, para luchar contra ciertos estereotipos sociales. Aunque es cierto que su papel era minoritario frente al de los hombres, no se puede negar que durante esta etapa histórica hubo mujeres que se dedicaron profesionalmente al arte y que gozaron de éxito en vida. Este suele ser un dato desconocido para la gran mayoría de los estudiantes, quienes creen que la mujer solamente estaba relegada a su papel principal como cuidadora o esposa.
- Incitar a la investigación a través del arte. Libros como *El maestro del prado* de Javier Sierra o novelas como *El código Da Vinci* de Dan Brown, han resultado ser un éxito, debido a las interpretaciones y posibles entresijos tras algunas de las obras de arte más famosas. Este interés se puede afianzar y explotar con una educación e investigación a través de las artes, el cual puede terminar derivando en otros campos del conocimiento.

Teniendo presente estos principios proponemos, en torno a dos grandes mujeres artistas, y a modo de ejemplo, la realización de tres tipos de actividades inspiradas en la propuesta de Dolores Apaolaza (2018), que siempre se realizarían con la guía del docente y en vistas a un desarrollo autónomo del conocimiento por parte del alumnado:

- **Análisis visual:** hace alusión a aquellos ejercicios en los que el alumnado deba analizar, comparar, comentar o identificar estilos artísticos.
- **Análisis social-artístico:** para no quedarse solamente en la parte técnica o estilística de la obra de arte, analizar qué es lo que ésta dice de la época a la que pertenece, cuál es su relevancia histórica o qué nos aporta cultural o socialmente. Con este apartado se pretende aportar el enfoque propio de las CC.SS. a la disciplina de la Historia del Arte, así como estudiarla de manera interdisciplinar.
- **Criterio/Valoración personal:** interpelar al juicio artístico del alumnado, teniendo en cuenta su opinión, y crear un espacio para aprender a debatir, compartir y respetar las ideas de los demás.

Antes de presentar esas actividades aportaremos una sucinta visión sobre la situación de la mujer artista en la Edad Moderna, que nos permita contextualizarlas adecuadamente. Entre los siglos XVI y las primeras décadas del XIX, alrededor de la mitad de las grandes artistas eran hijas de pintores o escultores, mientras que el resto, por lo general, solía proceder de familias de artesanos de otras ramas. Este dato es relevante debido a que, durante estos siglos, los artistas solían trabajar en un taller gremial y en equipo, con un conjunto de aprendices y ayudantes. Según iban avanzando en su instrucción, éstos iban haciéndose cargo de responsabilidades cada vez más complejas, pudiendo acceder solamente al rango de maestría los mejores, lo cual les permitía abrir y dirigir su propio taller, que además era común que posteriormente lo heredasen sus hijos o hijas.

En este ambiente gremial, en el que el espacio físico del taller solía compartirse o estar muy próximo al de la vivienda, dio lugar a que las mujeres de las clases populares no pudiesen vivir ajenas a la actividad que mantenía la familia, fuese esta agrícola o artística. Por lo tanto, era bastante común que muchas de ellas terminasen siendo ayudantes de sus padres y más adelante de sus maridos, ya que los matrimonios solían concertarse entre miembros del mismo círculo gremial. Sin embargo, los nombres de los ayudantes fueran hombres o mujeres, rara vez han pasado a la historia. Al igual que, a pesar de que esta proximidad entre la estructura familiar y gremial facilitase el acceso de las mujeres al mundo artístico, otro hecho es que gozasen legalmente de los mismos derechos que sus compañeros varones, aunque fuesen propietarias de los talleres o trabajadoras profesionales. Lo más común es que destacasen aquellas mujeres que se mantuvieron soleras, que se hubiesen quedado viudas o aquellas que hubiesen tenido la seguridad y el apoyo suficiente para poder abrirse un camino en aquel mundo de hombres. No obstante, a pesar de las dificultades por el mero hecho de ser mujeres y la falta de consideración social del artista durante este periodo⁸, hubo mujeres que consiguieron vivir del arte durante la Edad Moderna.

⁸ Cabe recordar que antes del siglo XIX, a pesar de las constantes luchas de los artistas por reivindicar el carácter intelectual de su trabajo, éstos eran considerados artesanos debido al empleo de las manos en

Los cambios sociales y económicos que sufrió la Europa y América del siglo XIX dieron lugar al auge de la “moral burguesa” y del sistema económico capitalista, con una nueva clase social: el proletariado. Dentro de este nuevo mundo, el ámbito privado y público comenzaron a separarse más que nunca, hecho que afectó especialmente a las mujeres, que quedaron relegadas al espacio privado del hogar. En el ámbito artístico, su situación empeoró concretamente a partir del decreto firmado por Luis XVI en 1777, el que se liberaba a los artistas franceses respecto a sus obligaciones con el gremio. Aunque, a pesar de esta emancipación, se les sometió a la Academia Real de Pintura y Escultura de Francia, que pasó a ser la institución que decidía qué era o no arte, es decir, establecía las líneas del arte académico, y quien no cumpliera dicho canon, quedaba al margen del mundo del arte oficial y de los salones de exposiciones, como les sucedió a los movimientos vanguardistas.

Además, el Romanticismo trajo consigo el individualismo del artista que, ya liberado del gremio y del taller, ahora trabajaba solo en su estudio de arte. Por tanto, entre la separación del espacio público/trabajo del privado/hogar, y la emancipación del artista del gremio y de sus ayudantes, las mujeres se habían quedado con escasas vías para poder acceder al aprendizaje de artes como la pintura o la escultura. Pero, nuevamente, la situación se agravó cuando en 1798 se abolieron las academias reales, y en su lugar se creó el Instituto de Francia, que prohibió el acceso de las mujeres a las academias oficiales. Una de las justificaciones más reiteradas era de índole moral, ya que una de las lecciones esenciales de este sistema de estudios eran las clases de desnudo natural, a lo cual era “indecoroso” que una mujer asistiese. A partir de entonces, a pesar de que en lo privado el número de pintoras y escultoras no paró de aumentar, a causa de la fuerza de las instituciones artísticas oficiales las mujeres quedaron apartadas del mundo artístico y, por consiguiente, también quedaron fuera de los libros de Historia del Arte, una disciplina académica que nació en el siglo XIX (Caso, 2017).

su oficio. Sin embargo, Ángeles Caso (2017) destaca que entonces la labor del artista se trataba de un “trabajo intelectual, que exigía no sólo una adecuada formación técnica, sino también una cultura excepcional, conocimientos de los textos antiguos y religiosos, y una gran capacidad de reflexión, tanto sobre el pasado como sobre el presente y sus nuevas corrientes estéticas” (p. 25).

Con esta propuesta pretendemos rescatar algunas de aquellas artistas de la Edad Moderna que no fueron recogidas en el discurso tradicional de la historiografía del arte, que es el que principalmente se ha trasladado a la enseñanza de secundaria. Para ello vamos a sugerir el estudio de dos mujeres, aunque podrían ser otras muchas.

En primer lugar, para el Renacimiento se propone el estudio de la italiana Sofonisba Anguissola (c. 1532 - 1625), ejemplo de la difusión de las ideas renacentistas acerca de la importancia de la educación. Ella fue el resultado de un padre, un pequeño noble de Cremona llamado Amilcare Anguissola, preocupado por otorgar a sus hijas y a su hijo unos estudios. Se formó en el taller de Bernardino Campi e incluso recibió consejos y formación de manera informal por parte de Miguel Ángel Buonarroti. Llegó a ser pintora de cámara y dama de honor de Isabel de Valois, esposa de Felipe II. Se mantuvo soltera hasta que en 1573 se casó con Fabrizio Moncada, un noble siciliano, de quien enviudó, y luego volvió a contraer nupcias con el comerciante Orazio Lemllini. Nunca dejó de pintar hasta su vejez, siendo visitada por reputados pintores de la época, como Anton van Dyck (Arias, Campaña, Ruiz y Sánchez, 2009; Caso, 2017 y Wikipedia, 2019).

Se han seleccionado para esta propuesta sus autorretratos (Anexo I), ya que fuera del ámbito contemporáneo, es la artista con más autorretratos entre Durero y Rembrandt. Varios de ellos son de gran interés, debido a que se representó como una mujer moderna, refinada y culta, educada en las letras y en las artes, siguiendo la “tradicción de autorretratos que articulaban el ideal renacentista del artista como un caballero (o señora), más que como un artesano” (Arias, Campaña, Ruiz y Sánchez, 2009, p. 47).

Para ello, se han desarrollado algunas actividades para ejemplificar el enfoque que se le podría dar a los tres tipos de actividades comentados anteriormente:

Análisis visual
1. Compara: características en común. Busca retratos del siglo XVI, ¿se parecen?
2. Elabora una lista con dichas características.
Análisis social-artístico
1. ¿Por qué crees que es importante el autorretrato de los artistas en el Renacimiento?
2. ¿Qué cambios culturales están teniendo lugar en la sociedad italiana del Renacimiento?
3. ¿Qué ideas crees que deseaba transmitir la artista con estos autorretratos?
Criterio/Valoración personal
1. ¿Te llama la atención o te gusta alguno de los cuadros? ¿Por qué?

Tabla 9. Ejemplificación de actividades sobre la selección de obras de Sofonisba Anguissola (elaboración propia)

Finalmente, para el Barroco, se ha propuesto la figura de otra italiana, Artemisia Gentileschi (1593 – c. 1654), que al igual que Sofonisba Anguissola, gozó de fama a lo largo de su carrera profesional. Fue hija y discípula de Orazio Gentileschi, lo que la llevó a entrar dentro del grupo seguidores de Caravaggio. Desafortunadamente suele ser conocida por un caso de violación perpetrado por un amigo de su padre, Agostino Tassi, hecho que muchas veces se ha empleado para interpretar la selección de la temática de sus obras, a pesar de que historiadores del arte como Keith Christiansen y Judith W. Mann o autoras como Alexandra Lapierre, hayan demostrado que, aunque pueda haber cierta influencia, obras como la de *Judit decapitando a Holofernes* eran muy comunes en el Barroco, aportando ejemplos de trabajos de otros artistas de la época (Christiansen y Mann, 2001 y Mascia, 27 de julio, 2018). Sin embargo, independientemente de lo mencionado, fue una gran artista que abarcó todos los géneros pictóricos: realizó cuadros de temática histórica, mitológica, religiosa, desnudos, retratos, autorretratos, y pintura de género o costumbrista. Concretamente, son muy famosas sus obras de estilo tenebrista y en las que representa a heroínas bíblicas como a Judit o a Magdalena, así como personajes históricos femeninos como Cleopatra, Lucretia o Santa Catalina (Arias, Campaña, Ruiz y Sánchez, 2009 y Caso, 2017).

Para su estudio en la ESO se han seleccionado aquellas obras que representan adecuadamente el estilo tenebrista y de los seguidores de Caravaggio; los de temática religiosa, por ser idiosincrática del Barroco; y sus obras dedicadas a personajes femeninos heroicos, también de interés en la época.

En primer lugar, se propone su primer trabajo reconocido, *Susana y los viejos* de 1610, debido a las innovaciones que aportó a la hora de representar este tema, en comparación con obras anteriores. En este caso, Artemisia representa a Susana fuera de un jardín -símbolo relacionado con la feminidad y la madre naturaleza-, para situarla en un rígido y escueto espacio arquitectónico, arrinconada y con rostro afligido, representando la situación desde la experiencia de la propia Susana, además de centrarla en el centro de la composición. Por otro lado, los viejos parecen por primera vez interactuando entre sí y con el espectador, pidiéndole que no cuente lo que va a suceder. Este ejercicio de comparación (Anexo II) es una gran oportunidad para que los estudiantes aprendan a fijarse en los detalles de las obras pictóricas y a compararlas.

Finalmente, se ha propuesto otro conjunto de obras (Anexo III) que representan la variedad temática de la época como la *Virgen con el niño* (1610-11) o la que realizó junto a su padre, *Cleopatra* (1611-12); así como aquellas que ejemplifican su habilidad con el claroscuro característico del estilo de Caravaggio: *Judit decapitando a Holofernes* (1618) o *Judit y su doncella* (1625-27). Mientras que, como colofón, se sugiere el análisis de su *Autorretrato como Alegoría de la Pintura* (1638-39), debido a la seguridad que denota el hecho retratarse a sí misma como la persona que representa la pintura.

Al igual que en el caso de la propuesta sobre Sofonisba Anguissola, a continuación, se muestra una tabla con ejemplos de posibles actividades a realizar, todas ellas respetando los elementos curriculares de la tabla 5:

Análisis visual
1. Diferencias y similitudes. ¿Qué crees que deseaba transmitir la artista con estos cambios? [<i>Susana y los Viejos</i>]
2. ¿Cuáles crees que son las características del tenebrismo? [las obras sobre <i>Judít</i>]
Análisis social-artístico
1. ¿En qué consiste la historia de <i>Susana y los Viejos</i> ? ¿Por qué crees que fue objeto de atención de tantos artistas a lo largo de la historia? [<i>Susana y los Viejos</i>]
2. Investiga: ¿A qué tipo de mujeres solía representar Artemisia Gentileschi? ¿Por qué crees que lo hacía? [<i>Virgen con el niño y Cleopatra</i>]
3. ¿Qué crees que dice de la artista el hecho de representarse a sí misma como la alegoría de la pintura? [<i>Autorretrato como Alegoría de la Pintura</i>]
Criterio/Valoración personal
1. ¿Te llama la atención o te gusta alguno de los cuadros? ¿Por qué?

Tabla 10. Ejemplificación de actividades sobre la selección de obras de Artemisia Gentileschi (elaboración propia)

CONCLUSIONES

La enseñanza de la Historia del Arte con presencia femenina en la Educación Secundaria Obligatoria es fundamental porque permite de manera amena el acercamiento a culturas y sociedades del pasado, un conocimiento más equitativo de la historia en términos de género, ayuda a desarrollar capacidades procedimentales de análisis esenciales para las CC.SS., contribuye al fomento de valores positivos como el respeto hacia la diversidad, al desarrollo de un juicio artístico propio y fomenta la valoración social del patrimonio que aportar identidad a las sociedades en las que vivimos.

Sin embargo, sigue abordándose principalmente de un modo tradicional y secundario, que no permite aprovechar todos los aspectos positivos de su abordaje en las aulas. Aunque el currículo oficial trate de darle cierto enfoque interdisciplinar hacia las CC.SS., lo que se puede apreciar a través de su concreción en los libros de texto es que finalmente se basa en la memorización e identificación de unas características estilísticas, obras y sus creadores, siendo

la inmensa mayoría de ellos hombres. Éstos incluso pueden llegar a tener una presencia absoluta en los contenidos histórico-artísticos de 3º de la ESO, curso en el que se imparte el periodo histórico de la Edad Moderna y en el cual, a pesar de que haya habido menos que hombres, sí hubo mujeres artistas, como Sofonisba Anguissola o Artemisia Gentileschi, que consideramos que merecen tener un espacio en las etapas obligatorias de educación, de tal modo que los estudiantes puedan tener acceso tanto a referentes artísticos masculinos como femeninos, pues no todos optarán por una vía profesional académica y tienen el mismo derecho a recibir una formación cultural e integral en todos los ámbitos del conocimiento.

Sin duda, para que la Historia del Arte deje de adoptar un rol de apéndice o de complemento visual de los contenidos históricos, sería más adecuado hablar de una materia denominada “Ciencias Sociales”, en el que las disciplinas de este ámbito sirviesen al mismo nivel para comprender en todas sus vertientes las sociedades presentes y pasadas, y no solo a través de las disciplinas científicas de la Geografía y la Historia. Por lo tanto, los contenidos histórico-artísticos no deben limitarse a explicar y comentar las características de determinados estilos y sus artistas más destacados, sino que también deben tratar de plantear cuestiones como, ¿qué es lo que dicen estas obras de las sociedades que las crearon? De este modo, la obra artística también se aprecia como un documento histórico que, a través de un aprendizaje procedimental en el que el alumnado se convierte en el sujeto activo de la construcción de su conocimiento, permite un mejor acercamiento a nuestro devenir cultural y social. Igualmente, la Historia del Arte podría salirse de los rígidos marcos de las tres áreas plásticas que estudia por excelencia (pintura, escultura y arquitectura), para abarcar otros géneros como la fotografía, el comic o el cine, así como otros espacios que vayan más allá del entorno europeo occidental. La escuela necesita cambiar a un enfoque más interdisciplinar, en lugar de organizarse sobre asignaturas aisladas bajo la fórmula una materia, una hora, un profesor.

ÍNDICE: TABLAS, GRÁFICAS, FIGURAS E IMÁGENES

Tabla 1. Personas que realizaron actividades culturales (MECD, 2016).....	7
Tabla 2. Personas que realizaron actividades culturales (MECD, 2016).....	7
Tabla 3. Elaboración propia basada en la relación entre acciones verbales y procesos cognitivos desarrollada por Anderson y Krathwohl (2001, p. 31.).....	25
Tabla 4. Menciones a cada competencia en la materia Geografía e Historia (Decreto 38/2015 de currículo de la C.A. de Cantabria).....	27
Tabla 5. Elementos curriculares relacionados con la Historia del Arte en 3º ESO (Decreto 38/2015 de currículo de la C.A. de Cantabria).....	28
Tabla 6. Análisis de libro de texto, Oxford (elaboración propia)	35-36
Tabla 7. Análisis de libro de texto, Anaya (elaboración propia).....	37-38
Tabla 8. Análisis de libro de texto, Vicens Vives (elaboración propia).....	39-40
Tabla 9. Ejemplificación de actividades sobre la selección de obras de Sofonisba Anguissola (elaboración propia).....	49
Tabla 10. Ejemplificación de actividades sobre la selección de obras de Artemisia Gentileschi (elaboración propia).....	51
Gráfica 1. Relevancia de cada capacidad cognitiva en Historia del Arte (Decreto 38/2015 de currículo de la C.A. de Cantabria).....	29
Gráfica 2. Relevancia de cada capacidad cognitiva en Historia del Arte a lo largo de toda la ESO (Decreto 38/2015 de currículo de la C.A. de Cantabria)	32
Figura 1. Dimensiones de análisis de libros de texto (Braga y Belver, 2016, p. 206)	34
Imagen 1. Ilustración digital de “Billie Eilish como la Mona Lisa del taller de Leonardo da Vinci” de Xuri Fenton.....	5
Imagen 2. Cuadro de “Rosalia como la Virgen María con niño de Joan Fouquet” de Xuri Fenton.....	5

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

(3 de junio de 2009). Un manifiesto exige la enseñanza de Historia del Arte en la Unión Europea. *ABC*, p. 66 Disponible en:

<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2009/06/03/066.html>

Albero, S. A. y Arriaga, A. (2018). Educación con Perspectiva de Género en Museos Españoles. Enfoques y Discursos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 7 (1), pp. 1531-1555. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6330984>

Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (Ed.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Apaolaza-Llorente, D. (2018). Las vanguardias artísticas desde lo femenino y social: el arte como vehículo para la educación de la historia y la construcción de referentes. En López, E., García, C.R. y Sánchez M. (Ed.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 839-849. Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529195>

Arias, I., Campaña, R.L., Ruiz, M.D., Sánchez, J.A. (2009). *Aportaciones a la Historia del Arte desde una perspectiva de género (S.X-S.XX)*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Madrid: Octaedro.

Braga, G. y Belver, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), pp. 199-218. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362081>

Caballero, M. R. (1992-1993). La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro. *Imafronte*, 8-9, pp. 51-60. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233380>

Calvo, A. Osoro, J.M. y Louzao, M. (2015). Características de los centros y del currículum de secundaria. En: García, M. y Osoro, J.M. (ed.) *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria*, pp. 79-135. Santander: Universidad de Cantabria,.

Caso, A. (2017). *Grandes maestras: Mujeres en el Arte Occidental. Renacimiento – S. XIX*. Oviedo: Libros de la Letra Azul.

Christiansen, K. y Mann, J. W. (2001). *Orazio and Artemisia Gentileschi*. Nueva York: The Metropolitan Museum of Art. Disponible en:

<https://archive.org/details/OrazioandArtemisiaGentileschi/page/n65>

Estepa, J., Sánchez, M. y de la Calle, M. (Coord.). (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. España: Libros Activos. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5789>

- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2002) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, pp. 79-96.
- Sanz, R. (2002). La evaluación de los contenidos de historia del arte en los libros de texto de educación secundaria obligatoria. Una propuesta para futuros profesores, pp. 269-278.

Flor, B. (2014). La puesta en valor de la enseñanza de la historia del arte y la revalorización de la profesión, dos procesos convergentes. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 85, pp. 219-220. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5208041>

Formaggio, D. (1976). *Arte*. Barcelona: Labor.

Gökhan, Ö. (2016). A Descriptive Content Analysis of the Extent of Bloom's Taxonomy in the Reading comprehension Questions of the Course Book Q: Skills for Success 4 Reading and Writing. *The Qualitive Report*, 21 (9), pp. 1674-1683. Disponible en:

<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2172&context=tqr>

Gombrich, E.H. (2008). *La Historia del Arte*. Londres: Phaidon, 16º edic.

Gómez, C. J., Molina, S. y Pagán B. (2013). Los manuales de Ciencias Sociales y la Enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *Ensayos*, 27, pp. 69-88. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202766>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Köskal, D. y Gökhan, Ö. (2018). Language assessment through Bloom's Taxonomy. *Journal of language and linguistic studies*, 14 (2), pp. 76-88. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184475.pdf>

López, M. (2014). Aplicando metodologías feministas para analizar la creación: propuestas en educación artística desde la experiencia de las mujeres. *Dossiers Feministes*, 19, pp. 31-55. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943005>

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de educación*, 363, pp. 282-308. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817cfba>

Masapanta, S. y Velázquez J. A. (2017). Primeros pasos para una mejora en el uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la informática. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 16, pp. 1-12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231880>

Mascia, C. (27 de julio, 2018). El Último enigma de Artemisia Gentileschi. *El País*. Disponible en:

https://elpais.com/cultura/2018/07/24/actualidad/1532423109_336825.html

MCD (2018). *Panorámica de la edición española de libros 2017*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panoramica-de-la-edicion-espanola-de-libros-2017-analisis-sectorial-del-libro/edicion/21499C>

MECD (2016). *Anuario de estadísticas culturales, 2016*. Madrid: Secretaría General Técnica, pp. 35 y 187-226. Disponible en:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:072f4737-7587-43bc-9c78-c87ce67c438c/anuario-de-estadisticas-culturales-2016.pdf>

Molina, S. y Calderón, D. (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, pp. 37-60. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3082101>

Monteagudo, J. y Vera, M. I. (2017). Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35 (3), pp. 229-254. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/308981>

Nochlin, L. (1971). *¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?* Disponible en:

<https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/87/78/48778.pdf>

Palau, P. (2014). Reflexiones en torno al arte, la educación y el género. *Dossiers Feministes*, 19, pp. 7-21. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942998>

RAE (2019a). *Historia*. Disponible en: <https://dle.rae.es/?id=KWv1mdi>

RAE (2019b). *Arte*. Disponible en: <https://dle.rae.es/?id=3q9w3lk>

Ruiz, M. y Ledezma, L. (2017). ¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la Historia del Arte. *Contextos*, 37, pp. 187-194. Disponible en:

<http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1272>

Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la historia del arte de bachillerato? *Clío: History and History Teaching*, 41. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303995>

Triviño, L. (2014). Cómo abordar la enseñanza de la Historia del arte desde una perspectiva de género: el movimiento impresionista como ejemplo. *Dossiers Feministes*, 19, pp. 205-220. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943141>

Wikipedia (2019). *Sofonisba Anguissola*. [Última consulta: 20/06/19]. Disponible en:

https://es.wikipedia.org/wiki/Sofonisba_Anguissola#Vejez_en_Italia

Referencias legislativas

Decreto reorganizando los estudios de la segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid* núm. 300, de 26/10/1868, 3-7. Disponible en:

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1868/300/A00003-00007.pdf>

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 152, de 26 de junio de 1991, 21193-21195. Disponible en:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-16422>

Real Decreto 1179/1992, de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. *BOE* núm. 253, de 31 de octubre de 1992, 35589-35588. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1992/10/21/pdfs/A35585-35588.pdf>

Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Disponible en:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=116447>

Decreto 74/2008, de 31 de julio por el que se establece el Currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Disponible en:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=137342>

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Disponible en:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913>

Ley de Cantabria 2/2019, de 7 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Imágenes

Anguissola, S. (1550). *Autorretrato con Bernardino Campi* (Cuadro). Disponible en:

https://es.wikipedia.org/wiki/Sofonisba_Anguissola#/media/Archivo:Self-portrait_with_Bernardino_Campi_by_Sofonisba_Anguissola.jpg

Anguissola, S. (c. 1554). *Autorretrato* (Cuadro). Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Sofonisba_Anguissola#/media/Archivo:Sofonisba_Anguissola_002.jpg

Anguissola, S. (c. 1555). *Autorretrato con espineta* (Cuadro). Disponible en:

[https://it.wikipedia.org/wiki/Autoritratto_alla_spinetta_\(Sofonisba_Anguissola\)#/media/File:Sofonisba_anguissola,_autoritratto_con_spinetta,_1554-55,_Q358.JPG](https://it.wikipedia.org/wiki/Autoritratto_alla_spinetta_(Sofonisba_Anguissola)#/media/File:Sofonisba_anguissola,_autoritratto_con_spinetta,_1554-55,_Q358.JPG)

Anguissola, S. (c. 1556). *Autorretrato* (Medallón). Disponible en: <https://collections.mfa.org/objects/33656>

Anguissola, S. (1556). *Autorretrato* (Cuadro). Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Sofonisba_Anguissola#/media/Archivo:Self-portrait at the Easel Painting a Devotional Panel by Sofonisba Anguissola.jpg

Anguissola, S. (1610). *Autorretrato* (Cuadro). Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Sofonisba_Anguissola#/media/Archivo:Self-portrait, 1610.jpg

Christiansen, K. y Mann, J. W. (2001). *Orazio and Artemisia Gentileschi*. Nueva York: The Metropolitan Museum of Art. Disponible en:

<https://archive.org/details/OrazioandArtemisiaGentileschi/page/n65>

- Gentileschi, A. (1610). *Susanna and the Elders* (Cuadro), p. 297.
- Gentileschi, A. (1610-11). *Madonna and Child* (Cuadro), p. 301.
- Gentileschi, A. (c. 1611-12). *Cleopatra* (Cuadro), p. 303.
- Gentileschi, A. (1625-27). *Judith and Her Maidservant* (Cuadro), p. 334.
- Gentileschi, A. (c. 1620). *Judith Slaying Holofernes* (Cuadro), p. 349.
- Gentileschi, A. (1638-39). *Self-Portrait as the Allegory of Painting (La Pittura)* (Cuadro), p. 419.

Fenton, Z. (9 de febrero, 2019). Aquí está mi ilustración de Billie Eilish como si fuese la Mona Lisa (Imagen de Instagram). [Última consulta: 19/5/2019] Disponible en:

<https://www.instagram.com/p/Btq-laihjJu/>

Fenton, Z. (19 de mayo, 2019). Hey! He pintado este cuadro enorme con [@rosalia.vt](https://www.instagram.com/rosalia.vt) como la Virgen Maria con niño de Joan Fouquet (Imagen de Instagram). [Última consulta: 19/5/2019] Disponible en:

<https://www.instagram.com/p/Bxp0CP5BW9a/>

ANEXOS

Anexo I. Selección de autorretratos realizados por Sofonisba Anguissola



1550: Autorretrato con Bernardino Campi



c. 1554: Autorretrato



c. 1555: Autorretrato con espineta



c. 1556: Autorretrato



1556: Autorretrato



1610: Autorretrato

Anexo II. Susana y los Viejos (s. XVI y XVII)



1610: Artemisia Gentileschi



1560-65: Tintoretto



1552-55: Tintoretto



c. 1528: Paolo Veronés

Anexo III. Selección de obras realizadas por Artemisia Gentileschi



1610-11: *Virgen con el Niño*



1611-12: *Cleopatra*



1618: *Judit decapitando a Holofernes*



1625-27: *Judit y su doncella*



1638-39: *Autorretrato como Alegoría de la Pintura*