

Contribuciones de la Historia del Arte a un modelo crítico de Educación Artística

Isabel Rodrigo Villena

Universidad de Castilla-La Mancha. España

Isabel.Rodrigo@uclm.es

Resumen

Los contenidos de la Educación Artística en el sistema educativo español proceden de la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la creación artística, aunque en la práctica, esta última acapara el currículo artístico en la educación obligatoria, mal enfocada hacia la realización de trabajos manuales (Acaso, 2009) sin capacidad para construir conocimiento y crítica social.

Dentro de la Educación Artística, el potencial didáctico de la Historia del Arte también está neutralizado y, por lo tanto, resulta inoperativa en una sociedad dominada por la imagen. En primer lugar, debido a su invisibilización curricular en la enseñanza no universitaria, al ser una disciplina fantasma en la educación infantil y primaria; que se reduce a unas cuantas páginas en los manuales de Geografía e Historia en secundaria, y que está relegada a la optatividad en el bachillerato. Además, es impartida por un profesorado de formación eminentemente histórica, debido a la desproporción Historia/Historia del Arte en el temario de oposiciones, y sometidos sus contenidos y didáctica a un modelo de examen de selectividad obsoleto, que perpetúa los grandes autores y temas del arte excluyendo el arte actual, el arte no occidental, el arte realizado por mujeres, etc., y por tanto, negando su capacidad crítica.

Esta comunicación plantea un enfoque didáctico renovado de la Historia del Arte, basado en el uso de versiones y reinterpretaciones de las obras maestras de la pintura y la escultura, para cuestionar los mensajes del arte y la cultura visual establecidos.

Palabras clave: historia del Arte, educación artística, pedagogía crítica.

Abstract

The contents of arts education in the Spanish education system come from aesthetics, art criticism, art history and artistic creation, but in practice, the artistic creation has all the artistic curriculum in compulsory education, poorly focused towards performing manual work (Acaso, 2009) without the ability to build knowledge and social criticism.

In Arts Education, the educational potential of art history is also neutralized and, therefore, is inoperative in a society dominated by the image. First, because of its curriculum invisibility in non-university education, being a ghost discipline in childhood and primary education; that will be reduced to a few pages in the manuals of geography and history in secondary education, and is relegated to optional subjects in high school. Furthermore, it is taught by a teacher of eminently historical formation, due to the disproportion between History and History of Art on the agenda of oppositions, and subject content and teaching are part of an obsolete test model for the university access, which perpetuates the great authors and art themes excluding contemporary art, non-Western art, art made by women, etc., and therefore denying its critical capacity.

This communication presents a renewed approach to teaching art history, based on the use of versions and reinterpretations of masterpieces of painting and sculpture, to put in question the messages of art and visual culture established.

Keywords: Art History, artistic education, critical pedagogy.

Panorama de la Educación Artística y de la enseñanza de Historia del Arte en España.

Fuera del ámbito académico universitario, la Historia del Arte en España es una disciplina depreciada y prácticamente ausente en los currículos obligatorios de los diferentes niveles educativos. Las razones de partida son de carácter legal y tienen que ver con un modelo general de enseñanza basado en la formación de alumnos/as con talentos prácticos e instrumentales, que priorizan las áreas matemáticas, tecnológicas y lingüísticas como herramientas para sacar adelante a un país en crisis y mejorar la imagen de España en las evaluaciones Pisa; devaluando, sin embargo, los contenidos artísticos y la creatividad, concepto más abstracto y por tanto, de más difícil evaluación. Prueba de ello es que en la reciente *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*²², aprobada en 2013 y que quedará plenamente implementada en el curso 2016-2017, la educación artística y musical han dejado de ser materias obligatorias para adquirir el rango de asignaturas optativas en la enseñanza primaria y secundaria, reduciendo, además, el horario de las mismas en favor de las materias troncales.

Por lo tanto, y despreciando incluso las recomendaciones de la UNESCO, en cuyo “Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la Escuela” (1999) se reconoce la contribución del arte al desarrollo estético, socioemocional, cognoscitivo y al progreso escolar en general (Kaori, 2002), y las muchas teorías que desde la primera mitad del siglo XX han demostrado que el conocimiento y la práctica del arte, además de operar en el terreno de lo subjetivo, de la sensibilidad y de lo emocional, suponen un ejercicio de pensamiento (Dewey 1949; Read 1969; Arheim 1976; Lowenfuiel 1961; Eisner 1995; etc.), en el currículo español la Educación Artística en general, y la Historia del Arte en

²² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, martes, 10 de diciembre de 2013, sección 1, pp. 97858-97921.

particular, no sólo tienen una presencia irrelevante como materias no obligatorias, sino además, aplican un planteamiento didáctico y curricular desfasado, que las convierte en asignaturas inútiles dentro del sistema educativo (Feliu Torruella 2011, 86).

Uno de los problemas principales es la banalización de contenidos (Feliu Torruella 2011, 86; Socias Batet, 1996). En el caso de la “Educación Artística” de primaria, y de la “Educación Plástica, Visual y Audiovisual” de secundaria, esta circunstancia tiene ver con que el grueso de contenidos y prácticas que se desarrollan en las mismas están dirigidas a los trabajos manuales o, en palabras de María Acaso (2009), pensadas para enseñar a los estudiantes a “*hacer con las manos*”, y no a “*enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos*” (pp. 17-18), como sería deseable en una sociedad como la actual, hipervisualizada. En este sentido, dichas asignaturas, que deberían incluir contenidos de las cuatro disciplinas que forman la Educación Artística según el proyecto curricular de la *Discipline Bases Art Education* (Marín Viadel, 2003, 37), se centran casi exclusivamente en la experiencia creadora, restando importancia a las áreas que verdaderamente pueden dotar a las jóvenes generaciones de herramientas críticas de pensamiento para interpretar la cultura visual que les rodea: la crítica, la estética y la historia del arte.

Centrándonos en la Historia del Arte, su potencial didáctico también está neutralizado y, por lo tanto, resulta igualmente inoperativa. En primer lugar, debido a su invisibilidad, al ser una disciplina fantasma en la educación infantil y primaria; que se reduce a unas cuantas páginas con generalidades sobre estilos, autores y obras fundamentales en los manuales de “Geografía e Historia” de secundaria; y que en el bachillerato -la única etapa educativa donde tiene presencia como asignatura específica- es una materia no obligatoria, exclusiva de las modalidades de Humanidades y Artes –Artes Plásticas²³. En segundo, y sobre todo, son los contenidos los que la constriñen al adorno en lugar de hacer de ella una materia útil para la comprensión del arte y la información visual que rodean al estudiante.

Los contenidos curriculares de la Historia del Arte preuniversitaria en España quedaron fijados por el estado a través del Diseño Curricular Base para Bachillerato, en el contexto de la reforma general de la educación planteada por la *Ley de Ordenación del sistema educativo* (LOGSE) en 1990 y, desde entonces, no han sufrido modificaciones sustanciales ni en objetivos, ni en contenidos. Estos están articulados en una doble vertiente: en primer lugar, la de la reflexión sobre el propio hecho artístico, que incluye cuestiones como el conocimiento del lenguaje formal y las metodologías de análisis de obras de arte, junto a otras de tipo más sociológico relativas a la función social del arte, el mercado artístico o la conservación del patrimonio; y en segundo y principal, el estudio cronológico de los estilos artísticos y de las obras y autores canónicos socialmente aceptados y legitimados por la crítica, las instituciones artísticas y la bibliografía generalista, siguiendo el modelo repetitivo y superficial de los compendios enciclopédicos o de las historias del arte de afán universalista publicadas a lo largo del siglo XX por autores como André Michel, René Huyghe, Horts W. Janson, Ernst H. Gombrich, Kenneth Clark, etc., que los y las docentes repiten sin cuestionamiento en sus aulas.

²³ Durante el curso 2016-2017, con la implementación total de la LOMCE, la “Historia del Arte” de la modalidad de Artes quedará sustituida por la asignatura llamada “Fundamentos del Arte”, obligatoria, cursada en dos años.

TOP del arte en España: Las Pruebas de Acceso a los Estudios de Grado (PAEG).

Pero más aún que en el currículo legal, que a la postre plantea un temario amplio adaptado a la lógica de una disciplina generalista a impartir en un solo curso escolar, la realidad de los contenidos que se imparten diariamente en las aulas de Historia del Arte de bachillerato; el verdadero ranking de los estilos, autores y obras clave más importantes entre todas las que incluye el temario de la asignatura y, en definitiva, las obras sacralizadas que el currículo oculto exige conocer a los estudiantes, es la que expresa el examen de las Pruebas de Acceso a los Estudios de Grado (PAEG), al que se someten religiosamente el contenido y el ritmo de la clase.

Dejando al margen el fraude que supone “dejar que sea la evaluación la que retroactivamente diseñe la materia y no ésta la que acote aquella” (Maita Rodríguez y Carlos González, 2009, 65) y más allá de la crítica del propio modelo de examen que, basado en el desarrollo teórico de conceptos, temas y láminas de arte, favorece una enseñanza memorística, repetitiva y mecánica de rasgos estereotipados y lugares comunes de contextos, estilos y artistas (Maita Rodríguez y Carlos González, 2009, 63), una revisión de los contenidos más recurrentes en dicha prueba en la Universidad de Castilla-La Mancha revela la verdadera realidad de la Historia del Arte que se enseña y se aprende en las aulas españolas: una Historia del Arte exclusivamente occidental que excluye, incluso, la influencia en el arte europeo de culturas de tradición oriental como la egipcia, persa o mesopotámica, exentas del temario por la *Ley Orgánica Educación* (2006); una Historia del Arte donde, no sólo no hay mujeres artistas ni se muestra el arte de otros colectivos minoritarios, sino que además reproduce estereotipos de género, raza y clase en sus interpretaciones; una historia del hecho artístico que prescinde de cualquier tipo de reflexión verdaderamente crítica sobre el arte, su función social y su papel en la cultura visual, y reduce lo contemporáneo a las vanguardias “no peligrosas” (no se enseñan ni examinan las vanguardias rusas, por ejemplo), excluyendo los nuevos lenguajes artísticos y la vertiente más crítica de la postmodernidad (Tabla 1).

Tabla 1. Obras de arte, y número de veces que han aparecido en los exámenes de junio y septiembre en las Pruebas de Acceso a los Estudios de Grado de la Universidad de Castilla-La Mancha, entre 1999 y 2015

Estilo	Obras de arte propuestas en el examen	Recurrencia
ARTE EGIPCIO	<i>Pirámide escalonada de Zoser</i>	2
	<i>Busto Neferari</i>	1
ARTE GRIEGO	<i>Auriga de Delfos</i>	1
	<i>Discóbolo</i>	3
	<i>Partenón</i>	1

	<i>Templo Atenea Nike.</i>	1
	<i>Friso panateneas Fidas.</i>	1
	<i>Victoria samotracia</i>	3
	<i>Laocoonte</i>	3
ARTE ROMANO	<i>Coliseo</i>	5
	<i>Arco de Tito</i>	2
	<i>Templo Maison Carré</i>	1
	<i>Estatua ecuestre de Marco Aurelio</i>	1
	<i>Augusto de Prima Porta</i>	1
	<i>Acueducto Segovia</i>	1
ARTE ROMANICO	<i>San Martín de Fromista</i>	1
ARTE GÓTICO	<i>Saint Chapelle</i>	1
	<i>Pórtico de la Gloria</i>	5
	<i>Catedral de Burgos</i>	2
	<i>Virgen Blanca</i>	1
	<i>Matrimonio Arnolfini. Jan van Eyck</i>	2
	<i>Descendimiento. Roger Van der Weiden</i>	1
	<i>Jardín de las Delicias. El Bosco</i>	1
	<i>Mezquita de Córdoba</i>	4
ARTE HISPANOMUSULMÁN	<i>Patio de los Leones</i>	1
ARTE RENACENTISTA	<i>Anunciación. Fra Angélico</i>	1
	<i>David. Donatello</i>	3
	<i>Nacimiento de Venus. Boticelli</i>	1
	<i>Gioconda. Leonardo</i>	1

	<i>Carlos V en batalla de Muhlberg.</i> Tiziano	1
	<i>Piedad.</i> Miguel Ángel	4
	<i>Cúpula San Pedro del Vaticano</i>	1
	<i>Apolo y Dafne.</i> Bernini	3
	<i>Éxtasis de Santa Teresa.</i> Bernini	3
	<i>Cristo yacente.</i> Martínez Montañés	3
	<i>Magdalena penitente.</i> Pedro de Mena	1
	<i>Ronda de noche.</i> Rembrand	1
	<i>Vieja friendo huevos.</i> Velázquez	3
	<i>Hilanderas.</i> Velázquez	1
	<i>Enano.</i> Velázquez	1
ARTE BARROCO	<i>Retrato del Conde Duque.</i> Velázquez	1
NEOCLASICISMO- ROMANITICISMO: GOYA	<i>Saturno devorando a sus hijos.</i> Goya	1
	<i>Retrato de la Condesa de Chinchón.</i> Goya	1
ARQUITECTURA XIX. NEOBARROCO. NUEVOS MATERIALES	<i>Palacio de la Ópera de París.</i> Garnier	1
	<i>Tour Eiffel.</i> Gustav Eiffel	1
MODERNISMO	<i>Sagrada familia.</i> Gaudí	1
	<i>Impresión son naciente.</i> Monet	2
	<i>Desayuno en la hierba.</i> Manet	2
	<i>Jugadores de cartas.</i> Cezanne	1
	<i>Bailarinas.</i> Degás	1
	<i>Habitación en Arlés.</i> Van Gogh	1
IMPRESIONISMO, POSTIMPRESIONISMO	<i>Noche estrellada.</i> Van Gogh	3

VANGUARDIAS	<i>Señoritas de Avignon.</i> Picasso	1
CUBISMO	<i>Guernica.</i> Picasso	2
EXPRESIONISMO	<i>Grito.</i> Munch	2
SURREALISMO	<i>Persistencia de la Memoria.</i> Dalí	4
MOVIMIENTO MODERNO Y ARQUITECTURA ORGÁNICA	<i>Villa Saboya.</i> Le Corbusier	5
	<i>Casa de la Cascada.</i> Frank Lloyd Wriugh	4

Nuevas lecturas de viejas obras: versiones para hablar de género, culturas y valores, en las clases de Historia del Arte de bachillerato.

Para responder a esta situación, en el contexto de un currículo sometido al ritmo vertiginoso de ocho meses de curso, y a la demanda de los exámenes PAEG, una propuesta viable que permitiría seguir la secuencia cronológica del temario, a la vez que actualizar la asignatura con obras más actuales y/o de contenido más crítico, consiste en enfrentar las imágenes consagradas de la Historia del Arte con versiones o interpretaciones de las mismas, e imágenes relacionadas temáticamente, para generar una red de vínculos y lecturas alternativas capaces de:

1. Corregir omisiones “malintencionadas” propias de una sociedad patriarcal, etnocéntrica, consumista y puritana, incorporando obras de mujeres artistas u otros colectivos minoritarios, obras representativas de culturas no occidentales, temas “escabrosos” (sexualidad...), etc.
2. Simultanear el arte del pasado con el arte actual y la cultura visual, haciendo efectiva la incorporación de estos al currículo.
3. Practicar un método de análisis artístico más completo y crítico, capaz de detectar estereotipos sexistas, clasistas, raciales, etc.
4. Fomentar una actitud menos conformista frente al arte sacralizado y a la cultura visual cercana (publicidad, televisión, etc.)
5. Enriquecer y actualizar los significados del arte con temas transversales, dándoles mayor validez y significado en la vida diaria de los/as estudiantes.

La propuesta, por tanto, es acorde a los principales proyectos críticos de Educación Artística, sintetizados por Acaso como modelos educativos “antitóxicos” (2009,165): en primer lugar, comparte con la *Educación Artística Postmoderna* expuesta por Efland, Freedman, Stuhr (2003); Clark (1996), Emery (2002), y Aguirre (2005) y Escaño (2003) en el contexto español, la experiencia de un aprendizaje “mestizo” que enfrenta el metarrelato artístico validado por la historiografía, con microrrelatos alternativos (contemporáneos, locales, de minorías, etc.)

procedentes de diversas épocas y contextos artísticos y culturales, deconstruyendo el significado tradicional atribuido a las obras de arte, para desvelar nuevos códigos o mensajes.

Comparte, a su vez, con el modelo de *Educación Artística Crítica* desarrollado por Richard Cary (1998), -quien adaptó a la enseñanza del arte los preceptos de la pedagogía crítica de McLaren (1997)-, una actitud política explícita al utilizar la lectura y análisis de obras de arte como un medio para la emancipación y la justicia social. La revisión de las imágenes claves de la Historia del Arte formaría parte del proceso de sospecha de la memoria visual que plantea el modelo, a fin desenmascarar elementos nocivos (ideas racistas, sexistas, clasistas, homófobas, etc.) presentes en el arte, con la intención final de crear en los alumnos/as una conciencia visual crítica y resistente a la manipulación ideológica.

Finalmente, la propuesta pretende incorporar más activamente a la Historia del Arte en el área general de la cultura visual, participando así de la corriente de la *Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual*, planteada inicialmente por Freedman (2006) y Duncum (2006), y en el ámbito español por Fernando Hernández (2003 y 2007). Utilizar imágenes procedentes de la cultura visual cotidiana, cuyos productos no son tradicionalmente estudiados por la Historia del Arte, desde imágenes televisivas a objetos publicitarios, etc., traduce el esfuerzo por superar la creencia de que el valor estético está limitado a las respuestas universales lanzadas por las élites del arte (Hernández, 2003, 140), e implica, frente al análisis formal e histórico de las obras, un estudio más interdisciplinario para abordar su significado cultural, diferente según el imaginario de clase, género, tiempos, culturas, etc., que las promuevan, y cómo afectan a nuestras propia mirada.

Una versión es una forma de actualizar temática y/o estilísticamente una obra ya existente. Es un acto creativo diferente a la simple copia, porque el vínculo que mantiene con la original se diluye en mayor o menor grado según la intención que la promueva. En todo caso, y aún en las versiones más críticas, no deja de ser un homenaje al autor/a y obras originales, o cuanto menos, una forma de pervivirlos y de mantener, e incluso acentuar, su éxito. Y de hecho, son las obras de arte más famosas, las sacralizadas por la crítica como obras maestras, las que más revisiones han generado. En este sentido, no será difícil al docente encontrar interpretaciones de los grandes clásicos de la pintura y la escultura que ayudarán a confirmar su genialidad, pero a la vez, abrirán horizontes nuevos que pueden resultar muy útiles en el aula. Véase en la tabla dos, algunos ejemplos:

Tabla 2. VERSIONES DE OBRAS DE ARTE Y POSIBLES USOS DIDÁCTICOS		
OBRA	VERSIONES U OBRAS RELACIONADAS	TEMAS DIDÁCTICOS
Venus de Willendorf	<i>Don Pérignon Ballon Venus</i> . Jeff Koons	Estereotipos sexistas Estereotipos sexistas
	<i>Venus of Cupertino</i> . Scot Eaton	Rechazo de estereotipos sexistas
	<i>Nana</i> . Niki de Saint Paull	Rechazo de estereotipos

	<i>El Banquete</i> , Louise Bourgeois	sexistas
	<i>Plan</i> , Jenny Saville	Canon actual de belleza
	<i>Physical Self</i> , Peter Greenaway	Canon actual de belleza
Discóbolo	<i>El atleta cósmico</i> , Dalí	Surrealismo. Derechos patrimoniales
Venus de Milo	<i>Venus de Milo con cajones</i> , Dalí <i>Venus Restored</i> , Man Ray <i>Colectivo Femen frente a Venus de Milo</i> <i>Cortar los brazos que atan</i> , Mary Duffi	Mujer como objeto sexual Mujer como objeto sexual Desnudo como protesta Derechos de la mujer Arte y minusvalía. Performance
Gioconda. Leonardo da Vinci	<i>LHOOQ</i> , Duchamp <i>Graffiti de la Gioconda</i> , Bansky <i>El bolso de la Gioconda</i> , Publicidad de Coach Legacy <i>Lady Gaga con vestido de Mona Lisa</i>	Dadaísmo Graffiti. Arte-activismo político Publicidad Moda. Música. Stars
Piedad. Miguel Ángel	<i>Piedad game over</i> , Kordian Lewandowski <i>Pietà: auto-muerte</i> , Lee Yonkbaek <i>La piedad invertida</i> , Marina Vargas <i>Piedad de la guerra</i> , Max Ginsburg <i>Sueño Compasivo. Piedad V</i> , Jan Fabre <i>Piedad de Alaska y Mario</i> , Bruce LaBruce <i>Pietà</i> , Gregor Podgorcky	Videojuegos Robótica Mujer en el arte/historia Desigualdades sociales. Guerra La muerte Famosos: nuevas idolatrías Censura: sexo y religión Fotografía Diversidad sexual y racial Fotografía

Deconstruyendo la Venus de Willendorf: un ejemplo del uso de versiones u obras derivadas de los clásicos del arte.

Entre las muchas versiones posibles, sirva como ejemplo de trabajo en el aula el realizado con algunas obras inspiradas y/o que tienen relación con la imagen y significación de la *Venus de Willendorf* (Tabla 3), que servirán, entre otras posibilidades, para desmontar estereotipos sexistas presentes en las interpretaciones artísticas desde los orígenes del arte, para desvelar el sesgo occidentalizante de los manuales artísticos, para tratar sobre la relación arte-consumo, e incluso, plantear en el aula el tema del culto al cuerpo delgado, un tema que preocupa a los/as estudiantes a esas edades.

La *Venus de Willendorf* (Austria, ca. 20.000-22.000 a.C.) es una de las obras muebles del arte paleolítico más reproducidas en los manuales de Historia del Arte por ser la más antigua de su tipo y la de mayor calidad formal al conservar aún restos de pigmentos. Sin embargo, la elección de esta imagen de la mujer en la prehistoria entre otras posibles, el nombre que las denomina (“venus”), así como la interpretación heteronormativa que ha trascendido de ella y de sus homólogas, plantean un relato único (Magaña Villaseñor, 2014, 193) que constriñe el papel de la mujer prehistórica y sus cánones estéticos a la maternidad-fertilidad, haciendo derivar de este rol femenino la idea de desigualdad social como norma y justificación de la sociedad patriarcal.

Romper desde el aula este discurso restrictivo y estereotipado de la mujer debería empezar por compensar la visión parcial que ofrecen las venus esteatopígicas en sus múltiples versiones de diosas de la fertilidad humana, de la fertilidad de los animales o de la fertilidad de la tierra y del agua (Olària, 1996, 77-94), con imágenes de mujeres prehistóricas desarrollando otros papeles sociales. Así, la incorporación al aula de pinturas que representan a mujeres realizando actividades de labranza y recolección, en una sociedad en que la recolección era una actividad tan usual como la caza, proporcionaría una imagen femenina menos dependiente del hombre que la ofrecida por historiografía patriarcal del arte. Algunas de las muchas pinturas de mujeres recolectoras del arte levantino español son: *Mujer de Racó de Gasparo*, en Ares del Maestre-Castellón; *Mujeres del Barranco de Pajarero*, en Albarracín-Teruel; *Mujeres de Cinto de las Letras*, en Dos Agua-Valencia, etc. (Olària Puyoles, 2006, pp. 69, 71, 75-76). Asimismo, mostrar en clase imágenes de mujeres cazadoras portando sus arcos y flechas, traerían a colación teorías que aseguran que la caza no fue exclusivamente masculina (Linton, 1979, 44), y que la doble aportación económica y recolectiva de la mujer (Francisca Martín-Cano Abreu, 2001, 175-176), y no solo el simbolismo mujer fértil-madre tierra, la harían gozar de un papel político y religioso significativo. Una de las más bellas pinturas prehistóricas de mujeres cazadoras, y sin embargo, ausente de los temarios de la Historia del Arte adaptados a las pruebas PAEG es la *Dama Blanca de Brandberg* (Namibia). Enseñarla en clase enriquecería el debate sobre la aportación de la mujer en las culturas prehistóricas, con aspectos relacionados con el sesgo occidentalizante y el silencio historiográfico y curricular de obras de arte no europeas (arte africano, etc.). En concreto, esta pintura fue erróneamente interpretada por Breuill como una cazadora de raza blanca realizada que habrían realizado navegantes griegos en Brandberg (la montaña más alta de Namibia), en lugar de identificar en la imagen a una cazadora negra aborigen de la zona, que llevaría como adorno o indicio de estatus varias partes de su cuerpo pintadas de blanco.






Centrándonos ya en las interpretaciones o versiones posteriores de la *Venus de Willendorf*, algunas de las existentes servirían para hacer evidente en la cultura visual más actual, la perpetuación del rol erótico-reproductivo atribuido a la mujer desde el arte prehistórico. Entre distintas posibles, por las diferentes lecturas que permitiría su relación con la sociedad de consumo, se podría utilizar la *Venus de Cupertino*, presentada en el Festival de Diseño de Londres en 2012. Se trata de una base para cargar el iPad ideada por el diseñador inglés Scott Eaton, quien se inspiró en la imagen de las mujeres prehistóricas para simbolizar la fértil productividad de la era tecnológica actual²⁴. Otra lectura estereotipada y sexista sobre el papel de la mujer en la sociedad actual derivada de las venus prehistóricas, es la *Ballon Venus* de Jeff Koons (2013), convertida en portabotellas tras el acuerdo del artista con la marca de champagne Dom Pérignon. La botella, cuya funda tiene forma fálica, reposa entre las piernas de la Venus, publicitando el cuerpo femenino como elixir sexual y receptáculo pasivo del hombre.

Por el contrario, entre las diferentes obras de arte que interpretan el tema en sentido opuesto, intentando romper con el estereotipo sexista planteado, se podrían elegir, de las muchas lanzadas a partir de los años 70 del pasado siglo por las artistas feministas, las voluminosas *Nanas* de Niki de Saint Phalle, que surgieron en 1965 inspiradas por el embarazo de una amiga de la artista y que, mostrando cierto parecido a las venus prehistóricas por sus carnes voluptuosas, se muestran activas y dueñas de su vida, de su cuerpo y de su sexualidad. Más incisiva aún, se podría utilizar la fotografía de Louise Bourgeois vestida con uno de los trajes de látex que diseñó para la performance titulada: “El Banquete. Un desfile de partes del cuerpo”²⁵ (1978), cuya “cascada de pechos” es una interpretación jocosa de las diosas polimastas de la antigüedad y caricaturiza la sobrevaloración de los senos femeninos como símbolo erótico (Mayayo, 2002, 45-46) y reproductivo.

Derivando hacia otras temáticas, la sobrestimación de la carne en la estatuaria prehistórica podría contraponerse con la obsesión actual por la delgadez femenina impuesta a través de la cultura visual. Para tratar esta cuestión, la pintura *Plan* (1993) de la pintora inglesa Jenny Saville muestra un desnudo femenino que podría recordar en el abdomen abultado a la *Venus de Laussel* (35.000 a 22.000 a.C.), con los trazos del cirujano antes de una operación estética para disimular los “excesos del matriarcado” (Repollés Llaudaró, 75). El contraste entre la percepción del desnudo real, que suele ruborizar o incomodar al público cuando la modelo presenta obesidad, con la carne pétrea de la escultura, es el tema de la instalación *Physical Self* (1992) del artista y cineasta Peter Greenaway, que expuso desnuda a una modelo profesional obesa dentro de una vitrina, enfrentada a la pureza de líneas de los torsos clásicos. Este juego de contrastes permitirá a los estudiantes diferenciar en el arte intenciones diferentes procedentes de la sociedad de origen, pero también de la sociedad receptora, donde la venus prehistórica refuerza el rol maternal como elemento diferenciador de hombres y mujeres, mientras que la venus clásica, desvinculada ya de sus atributos de diosa fecunda, tipifica la mirada androcéntrica de mujer hermosa y deseable, convertida en símbolo erótico a través de carnes tersas y aspecto atlético.

²⁴ Véase la promoción de estas bases para iPad en las páginas: <http://www.scott-eaton.com/?s=Venus+of+Cupertino&searchsubmit=> y <http://eaton.london/collections/all>.

²⁵ La performance se llevó a cabo durante la inauguración de su instalación: “Confrontación”, en el Hamilton Gallery of Contemporary Art de Nueva York en 1978. En ella propuso a los críticos de arte presentes, vestirse de mujer con ridículos trajes de látex simulando múltiples pechos.

Tabla 3: Obras de arte inspiradas o derivadas de la <i>Venus de Willendorf</i>			
<p>Venus de Willendorf</p> 	<p>Mujer con palo. Racó de</p>  <p>Gasparo. Castellón</p>	<p>Don Pérignon Ballon Venus. Jeff Koons</p> 	<p>Venus of Cupertino.</p>  <p>Scot Eaton</p>
<p>Venus Negra. Niki</p>  <p>Saint Phalle</p>	<p>El Banquete. Louise Bourgeois</p> 	<p>Plan. Jenny Saville</p> 	<p>Physical Self. Peter Greenaway</p> 

Historia del arte “insumisa”. Conclusión.

La puesta en práctica en el aula de esta revisión crítica de contenidos y significados no tiene por qué estar sujeta a un esquema único, pero debe implicar a profesores/as y estudiantes. El rol de los primeros tendría que ser menos sumiso a la selección de obras del currículo oficial (libro de texto, exámenes PAEG), haciendo el esfuerzo de incorporar sistemáticamente, y no como hecho aislado, nuevas obras en su apretado temario, para cuya selección se pueden tener en cuenta necesidades actuales, perfiles culturales, de género, etc., del grupo al que se dirigen, a fin de hacer conexiones artísticas significativas. Sin ser un patrón obligatorio, sería adecuado que en la medida de lo posible, de cada estilo y/o período histórico, se eligiera una obra maestra, a la que se enfrentara, como mínimo, una obra de su propia época que contradiga el metarrelato dominante; una obra contemporánea que evidencie la pervivencia o

evolución de los estereotipos localizados; y una o más obras contemporáneas que planteen discursos alternativos u otras derivaciones temáticas.

Siguiendo este esquema u otro similar propuesto y utilizado por el/la docente, los alumnos/as, individualmente o en grupo, deberían ser capaces de hacer sus propias conexiones a través de un pequeño trabajo de investigación que podrían exponer en clase si lo permite el ritmo del curso, o exponer en un blog de la asignatura. En este u otro formato, este trabajo serviría para repasar contenidos conceptuales (estilos, autores, etc.), procedimentales (realizar análisis de obras de arte), actitudinales (valores) propios del temario, la vez que actualizar los contenidos en un sentido más crítico, cumpliendo además, con todos y cada uno de los objetivos específicos de la Historia del Arte de Bachillerato, propuestos por el currículo actual:

1. Comprender y valorar las diferencias en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales a lo largo de la historia.

2. Entender las obras de arte como exponentes de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y de ser valoradas como testimonio de una época y su cultura.

3. Utilizar métodos de análisis para el estudio de la obra de arte que permitan su conocimiento, proporcionen la comprensión del lenguaje artístico de las diferentes artes visuales y la adquisición de una terminología específica y a su vez desarrollen la sensibilidad y la creatividad.

4. Reconocer y caracterizar, situándolas en el tiempo y en el espacio, las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos y artistas del arte occidental, valorando su influencia o pervivencia en etapas posteriores.

5. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, contribuyendo de forma activa a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras rechazando aquellos comportamientos que lo deterioran.

6. Contribuir a la formación del gusto personal, la capacidad de goce estético y el sentido crítico, y aprender a expresar sentimientos e ideas propias ante la contemplación de las creaciones artísticas, respetando la diversidad de percepciones ante la obra de arte y superando estereotipos y prejuicios.

7. Indagar y obtener información de fuentes diversas sobre aspectos significativos de la Historia del arte a fin de comprender la variedad de sus manifestaciones a lo largo del tiempo (Real Decreto, 1467/2007 de 2-11-2007, 45420).

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra (UPN).
- Arheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cary, R. (1998). *Critical Art Pedagogy. Foundations for a Postmodern Art Education*. Nueva York: Garland.
- Clark, R. (1996). *Art Education. Issues in Postmodernist Pedagogy*. Reston: NAEA.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duncum, P. (2006). *Visual culture in the Art Class: Case Studies*. Reston: NAEA.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Emery, L. (2002). *Teaching Art in a Postmodern World*. Melbourne: Common Ground.
- Escaño, C. (2003). Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la educación artística y la postmodernidad. En R. Marín Viadel (coord.). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*, (pp. 396-444). Madrid: Pearson
- Feliu Torruella, M. (2001). Metodología y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 2001, 85-102.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Kaori, I. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 124, diciembre 2002, 1-18. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129734s.pdf>
- Linton, S. (1979). La mujer recolectora: sesgos machistas en antropología. En Harris, O. y Young K. (comp.). *Antropología y feminismo*. Barcelona: Anagrama.
- Martín-Cano, A. F. (2007). Algunas falsas ideas sobre los papeles sexuales en la Prehistoria. En busca del tiempo perdido: la arqueología española en el siglo XXI. *Caesaraugusta*, 78, 2007, 171-188.

- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelust: Buenos Aires.
- Magaña Villaseñor, L. (2014). El feminismo dentro de la representación de la mujer en la historia del arte: una mirada a los antecedentes de los diferentes estereotipos del cuerpo femenino dentro de la obra de arte. *El Artista*, 11, diciembre 2014, 189-202.
- Mayayo, P. (2002). *Louise Bourgeois*. Guipuzcoa: Narcea.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Marín Viadel, R. (2003). Aprender a dibujar para aprender a vivir. Conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y el aprendizaje de las artes y las culturas visuales en la educación. En Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson.
- Olària Puyoles, C. (1996). El arte y la mujer en la prehistoria. *Asparkia. Investigación Feminista. VI: Dona dones: art i cultura*, 6, 1996, 77-94.
- Olària Puyoles, C. (2006). Las Venus del Barranco de la Valltorta (Castellón). Mujeres parturientas en el arte magdaleniense y el arte levantino. *Cuadernos de Arte Rupestre*, 3, 2006, 59-78.
- Read, H. (1969). *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós.
- Repollés Llaudará, J. (2011). *Genealogías del arte contemporáneo*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, M. y González, C. (2009). La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, abril-mayo-junio 2009, 59-73.
- Socias Batet, I. (1996). El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 1996, 7-16

Referencias de imágenes

- Venus de Willendorf*, anónimo, ca. 22.000-20.000 a.C. Escultura. Naturhistorisches Museum Wien. Recuperado de: <http://www.nhm-wien.ac.at/en/research/prehistory> [Consulta: 15-12-2015]
- Mujer con palo*, anónimo, ca. 10.000-4.500 a.C. Pintura rupestre. Racó de Gasparo (Ares del Maestre, Castellón). En Olària Puyoles, C. Las Venus del Barranco de la Valltorta (Castellón). Mujeres parturientas en el arte magdaleniense y el arte levantino. *Cuadernos de Arte Rupestre*, 3, 2006, 71.

Ballon Venus, Jeff Koons, 2013. Escultura. Recuperado de: <http://newsfeed.time.com/2013/11/14/an-orange-balloon-dog-sold-for-58-4-million-so-here-are-10-cool-jeff-koons-balloon-pieces/> [Consulta: 7-10-2015]

Venus of Cupertino, Scott Eaton, 2012. Escultura-Base para iPad. Recuperado de: <http://www.scott-eaton.com/category/ipad-docking-station> [Consulta: 7-10-2015]

Venus negra, Niki de Saint Phalle, 1965-1967. Escultura. Whitney Museum of Art. N. York. Recuperado de: <http://collection.whitney.org/artist/348/NikiDeSaintPhalle> [Consulta: 5-12-2015]

Retrato de Louise Bourgeois en la puerta de su casa de Chelsea con *traje de látex diseñado para la performance "El Banquete"*, 2007. Fotografía Duane Michals. Recuperado de: <http://whitehotmagazine.com/articles/benglis-louise-bourgeois-circa-70/632>

Plan, Jenny Saville, 1993. Pintura. En Repollés Llaudaró, J. (2011). *Genealogías del arte contemporáneo*. Madrid: Akal, p. 74.

The Physical Self, exposición curada por Peter Greenaway en el Museo Boymans-Beuningen Van en Rotterdam, 1991. En Repollés Llaudaró, J. (2011). *Genealogías del arte contemporáneo*. Madrid: Akal, p. 171.