

PROPUESTA DE TRABAJO DE HISTORIA DEL ARTE PARA LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIALⁱ

Pedro Antonio Amores Bonilla

IES Victoria Kent (Elche)

jaas3339@gmail.com

RESUMEN

A través de este artículo, trataremos de ofrecer una propuesta de trabajo referida al desarrollo de conceptos básicos de la Historia del Arte. Concretamente, nos encontramos ante una unidad de trabajo destinada a los programas especiales que actualmente tenemos en España. De hecho, es el resultado de la práctica de la enseñanza en esos programas debido a que, actualmente, estamos trabajando con ella y, aparentemente, funciona.

Respecto al artículo, lo iniciamos con una exposición general de lo que significan esos programas especiales, sus características generales, los alumnos a los que están dedicados y, por supuesto, la metodología que puede usarse con ellos.

La segunda parte del artículo se destina a exponer el material en concreto que podría utilizarse en esos programas con el comentado objetivo.

Palabras clave: arte moderno, retrato, perspectiva, cubismo, fauvismo, impresionismo, composición.

ABSTRACT

Through this article, a proposal to develop some contents referred to the History of the Art is showed. Concretely, it is exposed a unit of work destined to the Special Programmes used nowadays in the secondary school in Spain. In fact, it is the result of the teaching in those programmes, inasmuch as we are, nowadays, working with it, and seemingly it works.

With relation to the article, we begin it with a general exposure of what mean this special programmes, their characteristics, the pupils to whom they are dedicated and, of course, the methodology which can be used.

The second part of the article is dedicated to expose the concrete material we consider it could be good to use in those programmes, and with this purpose.

Key words: modern art, portrait, perspective, cubism, fauvism, impressionism, composition.

I- INTRODUCCIÓN: EL PCPI

La presente propuesta pedagógica consiste en una actividad de aula, planteada para el nivel de 2º de PCPI¹ (Programa de Cualificación Profesional Inicial), en su modalidad de Mantenimiento de Sistemas Electrónicos. Por este motivo, la metodología a desarrollar, como posteriormente se comprobará, ha de ser un tanto peculiar. No obstante, deberemos movernos siempre dentro de lo que demanda la actual legislación, que es la que a continuación se refleja²:

- Artículos 9.2, 27.1 y 40 de la Constitución Española³.
- Ley 5/2002 de 19 de junio (BOE núm. 147 de 20-06-2002)
- Real Decreto 1128/2003 de septiembre (BOE núm. 223 de 17-09-2003)
- Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre (BOE núm. 289 de 3-12-2005)
- Plan Valenciano de Formación Profesional
- LOE 2/2006 de 23 de mayo (BOE núm. 103, de 4-05-2006).
- Real Decreto 163/2006, de 29 de diciembre
- Decreto 112/2007, de 20 de julio (DOGV 5562, de 24-07-2007)

Estos documentos legislativos han generado el programa especial sobre el que nos centraremos para desarrollar nuestra propuesta pedagógica.

En principio, su objetivo es ofrecer una Cualificación Profesional Inicial, de nivel I⁴, a los alumnos que han cumplido 16 años en el año de inicio del programa (o 15,

¹De las tres modalidades de PCPI que actualmente contempla la legislación, nos encontramos ante un PCPI de aula. Es decir, que consta de dos niveles, el segundo de los cuales, como posteriormente veremos, acentúa la carga lectiva de los llamados *módulos* o *ámbitos generales*, que son los conducentes a la obtención del título de *Graduado en Educación Secundaria*. Es éste el contexto en el que se integra la presente unidad de trabajo.

² En esta exposición legislativa no hemos tratado de ser muy exhaustivos, ya que las referencias legales concretas, en el presente artículo no aparecen. No obstante, consideramos que estos textos son los que, de forma más o menos directa, han inspirado la existencia de estos programas. Por ello hacemos referencia a los comentados textos legislativos.

³ En este caso, se trata de una referencia legislativa no directa, habida cuenta de que, en cuestiones educativas, el actual texto constitucional no aborda el problema frontalmente, sino que, en su parte dogmática, presenta una serie de derechos individuales y libertades públicas que deberán desarrollarse en una legislación complementaria posterior. Es en este contexto jurídico en el que se podría argumentar la necesidad de la existencia de este tipo de programas.

⁴ Los niveles superiores están provistos, en la actual legislación educativa, en principio por los Ciclos Formativos de Grado Medio, y, posteriormente, por los Ciclos Formativos de Grado Superior. Eso, sin tener en cuenta las nuevas propuestas determinadas por la *LOMCE*, la nueva ley educativa aprobada, en el momento de escribir estas líneas, en el Consejo de Ministros y a expensas de la ratificación en el Congreso de los Diputados y, más adelante, de los desarrollos autonómicos.

forma excepcional⁵), permitiéndose, de forma opcional (obligatoria para los alumnos que iniciaron el citado programa con 15 años) un año más. Este segundo año, en el caso que se curse con aprovechamiento, provee a los alumnos una segunda cualificación profesional (siempre y cuando aprueben los módulos prácticos específicos) e, incluso, el título de Graduado (si aprueban los módulos teóricos o *ámbitos*). Por ello, los destinatarios serían los siguientes:

- Los jóvenes, preferentemente escolarizados, que deseen una inserción profesional temprana y que podrían continuar formándose en los programas impartidos en los centros educativos ordinarios.
- Los jóvenes escolarizados que se encuentren en grave riesgo de abandono escolar, sin titulación y/o con un historial de absentismo escolar debidamente documentado⁶.
- Los jóvenes desescolarizados, que, por este motivo, necesitan una salida académica a su situación.

Esta actividad, por tanto, está dedicada a uno de esos ámbitos teóricos del segundo año, el *Ámbito Social*. Un ámbito destinado, básicamente, a dotar al alumnado de los instrumentos necesarios no sólo para cumplir con los objetivos generales de etapa, y generales de área, que marca la legislación vigente, sino que, desde una perspectiva más global, debería contribuir a crear una ciudadanía responsable. Para ello, es indispensable la aprehensión de conceptos relacionados con la cultura general. La *Historia del Arte* es, por tanto, algo esencial, en nuestra opinión.

Dentro de este ámbito, por ello, consideramos oportuno la inclusión de la enseñanza de la Historia del Arte, al menos en sus niveles más sencillos, como un elemento fundamental del currículo⁷. Además, como más adelante comentaremos, no se debe

⁵ La última legislación no ve de forma tan excepcional la inclusión de alumnos con 15 años. Esto, que parece un tema baladí, no lo es tanto, ya que debido a que los alumnos cursan las prácticas en el primer nivel, cuando nos referimos a un *PCPI de aula*, si tienen 15 años de edad se puede plantear un problema jurídico. Pero no es éste el marco en el que se deba discutir este aspecto, que, no obstante, por su interés sí que merece una reflexión epistemológica y metodológica.

⁶ Tal y como aparece dictaminado en las *Comisiones de Absentismo* de los respectivos entes municipales. Estas comisiones tienen la potestad de decidir qué alumnos están en la situación antes referida, y qué medidas adoptar si se diera el caso. Una de ellas puede ser la inclusión en los *Programas de Cualificación Profesional Inicial*.

⁷ Hay autores que prefieren la inclusión de estos elementos dentro de procesos históricos más amplios. Nosotros hemos optado por su estudio por separado.

justificar únicamente por necesidades pedagógicas, como así consideramos, sino por cuestiones legales⁸. En este sentido, la presente propuesta metodológica es uno de los instrumentos que pretendemos utilizar. Insistimos en que no es la única forma de realizarlo, pero nosotros, en estos momentos, hemos recurrido a formas de trabajar como ésta. El resultado, tal y como aparece reflejado en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es positivo⁹.

⁸ Por este motivo, no se trata de algo conveniente, sino *preceptivo*.

⁹Tal y como hemos recogido en las diferentes encuestas sobre la evaluación de la práctica docente.

II- METODOLOGÍA

La metodología del PCPI, en general, si bien es cierto que sigue, en su mayor parte, las mismas premisas que en el caso del resto de los niveles y programas de la ESO¹⁰, debemos remarcar que algunos fundamentos pedagógicos son aún más importantes si cabe. Nosotros defendemos que se deberán seguir las siguientes pautas:

- a) Individualización. Supone basar el aprendizaje no sólo en los intereses y motivaciones personales de los alumnos, sino los niveles de conocimientos, tanto conceptuales, como procedimentales, que poseen¹¹. Recordemos, tal y como hemos expuesto anteriormente, los requisitos administrativos de los alumnos de estos programas¹². Como consecuencia, tenemos que tener en cuenta que los hábitos de estudio, por decirlo de alguna manera, son muy escasos, débiles o incluso inexistentes. De la misma forma, por lo general, los intereses por actividades meramente intelectuales son muy reducidos. Esto influirá, necesariamente, en nuestro planteamiento pedagógico.
- b) Diversificación. Como dice textualmente la ley, *Permite la consideración de los niveles, estilos de aprendizaje e intereses del alumnado con el fin de que se implique activamente en su propio proceso formativo. Para ello se favorecerán actividades diferenciadas que permitan el trabajo autónomo, así como los agrupamientos flexibles donde se estimule la colaboración, la ayuda mutua y el aprendizaje cooperativo*. De ahí que consideremos la Historia del Arte, trabajado con una metodología mucho más participativa y práctica¹³, como un instrumento fundamental para la formación integral e intelectual de este tipo de alumnado¹⁴.
- c) Globalización. La enseñanza y aprendizaje de los módulos formativos generales tendrá un carácter globalizador¹⁵. Sus contenidos se estructurarán

¹⁰ Esta idea se debe matizar.

¹¹ En ocasiones, muy escasos.

¹² Como norma general, cumplir dieciséis años en el año natural de inicio del Programa.

¹³ Un ejemplo de ello es el denominado *aprendizaje cooperativo*.

¹⁴ Alumnado que ya se ha comentado que, en ocasiones, ha sufrido incluso un importante riesgo de desescolarización y de exclusión social.

¹⁵ Se trata de una característica esencial del concepto de *ámbito*, que nos retrotrae a metodologías en las que los contenidos, en sí mismos, pierden significado. Lo importante es lo que se genera con ellos,

progresivamente, desde lo más instrumental y sencillo, como lo que planteamos en esta actividad, hacia lo más técnico y complicado, que en este caso no es lo que se pretende. Se trata de un inicio en el disfrute estético desde la perspectiva de lo que supone el arte moderno para el proceso de representación y de manifestación pictóricas¹⁶.

d) Respeto, cumplimiento y aplicación de las competencias básicas¹⁷:

Últimamente, desde las autoridades educativas, se está defendiendo la utilización de las *competencias básicas*¹⁸ tanto en lo que se refiere a la metodología docente, como en lo

los *procedimientos*, los *procesos* en los ámbitos sociales. Nada de retención de datos, que, en ocasiones, tantas resistencias han generado.

No obstante, debemos remarcar que, pese a lo teórico del planteamiento, y a la idoneidad que implica, la aplicación práctica del mismo es harto complicada, ya que es muy complejo imbuir en un alumnado, de por sí muy desincentivado para tareas de índole intelectual, un interés por la reflexión.

¹⁶ De hecho, no nos interesa, como posteriormente se demostrará, la adquisición de datos, sino la comprensión de procesos de evolución estilística y su inclusión en procesos más generales del devenir histórico.

¹⁷ Este aspecto es fundamental: actualmente está suponiendo una renovación de las bases pedagógicas, metodológicas y administrativas del trabajo docente.

Pero, ¿qué entendemos por *COMPETENCIA BÁSICA*? Una competencia básica debería ser, según DeSeCo, aquella capacidad que cumpliera tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave porque son valiosas para la población en general, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar. Pero básicas entendidas como fundamentos para la construcción de un *ciudadano responsable*, tal y como precisa Hannah Arendt. No se debería tratar, en nuestra humilde opinión, de crear instrumentos de un mercado, en el sentido de que las personas, dotadas de competencias y capacidades, en virtud de ellas puedan conseguir importantes puestos de trabajo. Unos puestos de trabajo cuya remuneración les posibilite una importante capacidad adquisitiva que les permita consumir.

¹⁸ Los términos *competencia* y *competencia básica* o *competencia clave* son dos términos relativamente novedosos en la pedagogía, pero, en realidad, ya llevan un tiempo vigentes como *ideas-fuerza* en las planificaciones y programaciones pedagógicas. Gran parte de las programaciones anuales y de aula recogían este principio, pero administrativamente no generaban nada concreto. Ahora, el panorama pedagógico ha cambiado. De hecho, actualmente se han convertido en un tema recurrente en los círculos pedagógicos y docentes. En este artículo no trataremos de desarrollar esta problemática, pero consideramos interesante establecer algunas anotaciones fundamentales.

Estos conceptos, inicialmente, surgieron como elementos básicos en la formación de capital humano para las empresas o para el mundo del trabajo, pero, en el momento actual, no sólo la legislación educativa vigente, sino los más modernos estudios e investigaciones psicopedagógicas, abordan este tema. Se considera que lo más importante no es el conocimiento en sí mismo, sino el conocimiento como vehículo para la adquisición de las citadas competencias.

Evidentemente, la ya citada definición supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Es decir, se trata de que, desde el ámbito de la docencia, se trabaje para desarrollar el capital humano de nuestra sociedad. Como consecuencia, se trata de hacerlo *competente* para enfrentarse a los retos que se le plantean en el futuro.

Las características fundamentales, por tanto, de estas *competencias básicas* serían, en esencia, el *saber hacer*. Por ello, desde las nuevas corrientes psicopedagógicas, se trata de evitar todo conocimiento que tenga una importancia en sí mismo. Se trata, por tanto, de utilizar los conocimientos como instrumento para desarrollar el *saber hacer* ya comentado. Como consecuencia, la nueva metodología

que atañe a la evaluación. Nosotros tenemos que afirmar que consideramos esenciales estas competencias en el aula del PCPI, como a continuación comentaremos.

Respecto a ellas¹⁹, podemos concretar que son las siguientes:

- La competencia social y ciudadana.
- La adquisición de habilidades sociales.
- La competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- La competencia en la expresión cultural y artística.
- La competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital
- La competencia en comunicación lingüística,
- La competencia matemática.
- La competencia para aprender a aprender.
- La autonomía e iniciativa personal.

En lo que se refiere al material que proponemos, trabajaremos, básicamente *La competencia en la expresión cultural y artística* (como es evidente), la *competencia en*

debe centrarse en la *acción*, frente a la *posesión intelectual*. Se trataría, por tanto, de un saber que se aplica, que es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y que tiene un carácter integrador, abarcando conceptos, procedimientos y actitudes. Por este motivo, no se trata de *cambiar de nombre* sino de modificar, desde una perspectiva pedagógica, la forma de trabajar.

La Unión Europea, por su parte, ha manifestado un interés creciente por este tema en los últimos años. Como consecuencia de este interés creciente, se ha creado un grupo de trabajo "ad hoc", para identificar las competencias que se consideran clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, y para elaborar una propuesta a discutir en el Consejo de Ministros de Educación.

Esta propuesta de recomendación de la UE define la competencia clave o básica, como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto en el que se inserta el ciudadano. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. No obstante, este aspecto es, en ocasiones, ambiguo. Las competencias básicas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria en la medida necesaria para la vida adulta y deberían seguir desarrollándose, manteniéndose y actualizándose, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida, (enero 2006), bien sea desde la educación formal, bien desde la informal, o desde la *no formal*. Bien, pero, ¿qué consecuencias epistemológicas, metodológicas y administrativas para el trabajo docente tienen?

Teniendo en cuenta estas reflexiones y propuestas, desde la perspectiva de la *educación formal*, es cierto que la incorporación de competencias básicas al currículo español debería permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y holístico, y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Reiteramos la necesidad y la prioridad de adquirir aquellas destrezas y contenidos que se puedan aplicar. Para ello, hay que identificar claramente cuáles son dichas competencias, definir qué las caracteriza y especificar cuál es el nivel que se considera básico en cada una de ellas y en cada nivel educativo y que, por tanto, debe alcanzar todo el alumnado al culminar su escolarización obligatoria. Insistimos una vez más, a riesgo de ser sumamente reiterativos, que su implantación tiene unas importantes implicaciones a muchos niveles. Por este motivo, debemos, al menos, establecer una reflexión que excede los objetivos de este artículo.

¹⁹ Dentro de la OCDE se ha creado un organismo denominado *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)* que define la *competencia* como la *capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*. De ahí que sea obvia la citada vinculación

comunicación lingüística, y la *competencia para aprender a aprender*²⁰. Consideramos, en nuestra humilde opinión, que la batería de actividades y los materiales propuestos coadyuvan al desarrollo de los procesos, de la capacidad de deducción e inducción, elementos fundamentales en la adquisición de *operaciones formales*²¹ para el desarrollo de los contenidos²², así como las competencias antes citadas.

El recurso al lenguaje como vehículo de expresión de las ideas adquiridas²³ (por otro lado, inserto en un tratamiento conjunto del lenguaje y de los contenidos, propio de los *ámbitos*); el tratamiento de la información digital como instrumento para completar los materiales aquí propuestos²⁴; el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, pero no de forma vacía, sino sobre un contenido efectivamente propuesto (y adaptado a las condiciones de los PCPIs), etc. Consideramos que se desarrollan en nuestro material, simple y conciso, como debe ser para el nivel propuesto, pero completo.

al mundo del trabajo. Pero no sólo. Consideramos esencial su desarrollo para la construcción de una ciudadanía responsable y madura.

²⁰ Sobre este aspecto se puede objetar que el desarrollo de las citadas *competencias básicas* se puede emprender de forma holística, o de forma separada. Nosotros consideramos que un abordaje por separado también es pertinente, aunque somos conscientes de que se pueden objetar muchas cosas sobre ello.

²¹ Es evidente que, dadas las importantes lagunas que presentan estos alumnos, es, en ocasiones, complicado desarrollar las *operaciones formales* que implican la aprehensión de la *esencia*, de las ideas. No obstante, recordemos que, legalmente, para entrar en esos programas los alumnos no deben estar diagnosticados como alumnos *ACIS*. Por este motivo, no están dentro de las *operaciones concretas*, sino de las *operaciones formales*.

²² Contenidos que, de ningún modo, deben postergarse. Recuérdese que gran parte de las críticas a esta metodología proceden de todos aquellos que defienden que, con ella, el conocimiento *per se* queda postergado, ya que se convierte en un medio, y no en un objetivo en sí mismo.

²³ Fundamental para el desarrollo de las *operaciones formales*, que son las que permiten la aprehensión de conceptos con un cierto nivel de abstracción. Además, como ya hemos comentado, la propia naturaleza del concepto *ámbito*, que excede estas líneas, así lo demuestra.

²⁴ Esencial, teniendo en cuenta que hay que partir de los intereses y necesidades del alumnado. Y qué mejor punto de partida que la utilización de instrumentos que ellos pueden dominar, y con los que se sienten mejor. Recordemos, en este punto, las deficiencias con las que este tipo de alumnos se encuentra a nivel de autoestima.

III- JUSTIFICACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE LA HISTORIA DEL ARTE EN LOS PCPIS

La inclusión de la Historia del Arte en los PCPIs se debe, en nuestra opinión, a varios motivos. En primer lugar, desde una perspectiva pedagógica, consideramos fundamental el desarrollo de los conceptos y competencias asociadas a esta disciplina para enriquecer la formación de este tipo de alumnado, así como para reforzar su autoestima²⁵.

En segundo lugar, desde una perspectiva legal, se debe trabajar dentro del currículo²⁶. Tal y como precisa la ley, en el apartado dedicado a los contenidos, su Bloque 3 está destinado al desarrollo de la creación artística²⁷. Desde nuestra opinión, estos contenidos contribuyen a desarrollar varias de las *competencias* básicas que actualmente demanda la Administración. Y, en esta línea, la legislación vigente determina los siguientes contenidos concretos:

1. Establecimiento de relaciones entre movimientos que constituyen referentes claves en la historia del arte y de la música, así como de los elementos más destacados del contexto social e histórico en que aparecieron, valorando las obras más relevantes como patrimonio universal cultural.²⁸
2. Análisis e interpretación de obras relevantes del arte y la música como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, distinguiendo la intención y funciones que cumplen, con el objetivo de apreciarlas y de relacionarlas con los propios gustos estéticos y culturales propios y temporales.²⁹

²⁵ Como ya hemos destacado en innumerables ocasiones, nos encontramos ante un tipo de alumnado que arrastra muchas carencias no sólo cognitivas, sino afectivas y psicosociales. No se debe generalizar en este punto, es cierto, pero con estos programas se puede fomentar el gusto por el trabajo intelectual, para lo cual es básico que el alumnado encuentre en dicho trabajo una fuente de reforzamiento psicológico. Y una disciplina como la Historia del Arte, sobre todo en etapas como la que aquí se propone, a priori tan abstracta y complicada de asimilar, puede coadyuvar en el desarrollo de los alumnos.

²⁶ Aunque siempre dentro de la autonomía que defiende y recomienda la ley.

²⁷ Recordemos que, en el caso de estos Programas especiales, la metodología y los contenidos permiten mucha autonomía en lo que se refiere a las programaciones de aula.

²⁸ En esta valoración, lo que consideramos esencial no es el conocimiento de un listado de obras, sino que orientaremos nuestro material en base a conocer los elementos fundamentales y básicos para comprender la gestación de una obra de arte, a nivel técnico. Por este motivo, muchas veces el título de las obras se obvia.

²⁹ En línea con lo anteriormente comentado, lo que nos interesa es el acento en la comprensión del proceso de gestación de la obra de arte, y su inclusión en las coordenadas espaciales y temporales, que también se deben conocer.

3. Desarrollo de una actitud crítica y de disfrute frente a las creaciones culturales y artísticas, entendidas como formas de comunicación y de expresión cultural e histórica.³⁰

Como es evidente, todos estos contenidos se deben trabajar dentro de las diferentes programaciones del ámbito que nos compete. Por este motivo, proponemos una batería de *objetivos didácticos* que coadyuvarán al desarrollo de los mismos.

³⁰ Es el evidente producto de todo lo anterior.

IV- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

El concepto de objetivos didácticos es muy complejo. No nos adentraremos en ello. por otro lado, es cierto que sabemos que las nuevas tendencias pedagógicas, sobre todo en el seno del trabajo en el PCPI, tienden al desarrollo de las *competencias básicas* (con lo que nos mostramos entusiasmados), y del *aprendizaje cooperativo*, pero no es aquí donde precisaremos y concretaremos este punto³¹. Su complejidad conceptual es muy densa. Lo que sí es cierto que estas nuevas corrientes mediatizan qué tipo de *objetivos didácticos* se debe perseguir en cada etapa o en cada nivel. Por lo que respecta a nuestro caso en concreto, entre los objetivos que pretendemos conseguir y que están en relación con las *competencias básicas* antes expuestas, podemos concretar los siguientes:

- 1- Desarrollar el interés del arte como una manifestación básica de la civilización humana
- 2- Comprender los cambios en la forma de representación pictórica.
- 3- Asimilar el cambio que ha tenido la función de la obra de arte y sus causas.
- 4- Desarrollar una nueva forma de mirar y apreciar la obra de arte
- 5- Conocer, de forma muy básica, las características fundamentales de los movimientos artísticos de vanguardia
- 6- Relacionar estos conceptos con el contexto histórico y geográfico en el que se desarrollan
- 7- Entender la obra de arte, por tanto, como una manifestación del ser humano, que se debe insertar en un momento y en un contexto geográfico determinados.

³¹ No obstante, algunas de las actividades propuestas contienen algunos elementos del *aprendizaje cooperativo*. Consideramos que es un planteamiento metodológico muy interesante, pero que no se puede desarrollar de forma aislada por parte de un ámbito concreto, sino que requiere del concurso de muchos más ámbitos, para que se aplique convenientemente.

- 8- Desarrollar la capacidad de expresión escrita, mediante la comunicación de las ideas que se han construido en el intelecto del alumno.

- 9- Desarrollar, en la medida de lo que sea posible, la capacidad de abstracción, las operaciones formales de análisis de la realidad, y de construcción del aprendizaje³². Recordemos que, en realidad, este nivel educativo está destinado a alumnos que, de una manera u otra, han ido fracasando en la ESO, de forma que, o bien han repetido en varias ocasiones 1º y 2º de ESO, o bien se encuentran en 3º, pero con escasas posibilidades de cursar un 4º con garantías, aunque se trate de un PDC.

³² A nivel práctico, este objetivo es sumamente difícil. No tanto por la escasa capacidad de abstracción de los alumnos de estos programas, sino por el escaso *entrenamiento* en la aprehensión de conceptos de un cierto nivel de abstracción. Es decir, se supone que, por edad, deberían poder asimilar determinados conceptos abstractos, habida cuenta de que deberían poder adquirir conceptos y contenidos mediante las *operaciones formales*. Sin embargo, esto no siempre es así, ya que las reiteradas repeticiones se deben, muchas veces, al escaso hábito de empleo de dichas operaciones en la adquisición de contenidos. Recordemos que, para ello, es necesario un trabajo intelectual de una gran intensidad.

V- CONTENIDOS

Estos objetivos tratarán de cubrirse mediante esta actividad³³. En este caso, lo que hemos planteado es, a nivel muy general, el concepto de *arte moderno*. Este concepto se puede incluir dentro de una unidad de trabajo más general, que puede ser el mundo contemporáneo durante el primer tercio del siglo XX.

Ya se habría impartido la Revolución Industrial, con las consecuencias económicas, sociales y culturales que este proceso conllevó. De esta forma, aprovechando lo que se está aprendiendo sobre la Primera Guerra Mundial y el mundo de entreguerras, se podría iniciar al alumnado en el estudio del Arte Moderno a nivel general³⁴.

No se trata, por ello, de alcanzar rigor intelectual y conceptual, sino tan sólo de desarrollar determinados aspectos de la civilización contemporánea de entreguerras. Para ello, consideramos que el estudio de los estilos artísticos más descolantes, que se desarrollan en ese lapso de tiempo, en el entorno occidental, es un importante instrumento³⁵.

Con esta finalidad, utilizaremos una serie de textos muy sencillos, en los cuales se contenga la información conceptual básica necesaria. Conjuntamente con el apoyo textual, utilizaremos algunas obras como ejemplo de lo que estamos comentando³⁶.

³³ Más bien, *conjunto de actividades*.

³⁴ Se supone que parte de los contenidos de *Historia del Mundo Contemporáneo* se podrían haber trabajado en unidades previas. Consideramos que, aunque la metodología por competencias, en estos niveles y programas, es importante, el conocimiento también lo es. Como consecuencia, opinamos que es complicado desarrollar ciertas unidades de trabajo, como el material que aquí presentamos, si no se han establecido las bases conceptuales que consideramos básicas.

³⁵ El material que proponemos es, en realidad, un elemento más de una batería de unidades que se pueden trabajar de forma separada, para luego tender a la síntesis, o de forma conjunta, recurriendo al *aprendizaje cooperativo* y el concurso de otros docentes, pero es un trabajo que excede estas líneas.

³⁶ Estas obras son instrumentos de apoyo. Se podrá objetar su idoneidad, pero, repetimos, no se trata de conocer obras, por muy esenciales que sean, sino de fomentar el gusto por el análisis, por la postura intelectual crítica, por la conexión con conceptos impartidos y adquiridos en otros ámbitos o unidades. De ahí que las obras, en sí, nos importen poco.

VI- ACTIVIDADES Y CONCEPTOS QUE DEBERÁ DESARROLLAR Y APREHENDER EL ALUMNADO

Siguiendo la línea de lo marcado anteriormente, podríamos trabajar algunos estilos y movimientos artísticos contemporáneos (o modernos, dependiendo de la nomenclatura francesa, o anglosajona) que se desarrollan en Europa en el primer tercio del siglo XX, utilizando como precedente necesario el Post-Impresionismo, y siempre en relación con una selección de obras de autores más o menos representativos, de períodos anteriores, caracterizados todos ellos por un proceso de mayor perfeccionamiento en la representación de la realidad.

Lo que intentaremos resaltar es el proceso de independencia de la obra de arte, de la realidad representada. Para ello, deberemos, en un primer momento, establecer una conexión con las formas de representación pictórica que se han desarrollado hasta el siglo XIX. Con este objetivo, hemos seleccionado tres obras maestras de la pintura universal: *Ciencia y caridad*, de Picasso, *El aguador de Sevilla*, de Velázquez, y *Vieja friendo huevos*, de este mismo autor. El objetivo es, simplemente, conseguir establecer el canon clásico y académico de representación, para posteriormente ofrecer ejemplos de obras que han representado un cambio, dónde y por qué.

No se trata, por tanto, de convertir al alumno en un erudito, de que conozca un listado de obras, sino se trata de que comprenda cómo se desarrolla el proceso de progresiva *depuración e independencia* de la pintura, respecto de la realidad representada. Un proceso que no fue fácil, y que incluso hoy en día, para el gran público, ha generado obras que no se entienden. Sin embargo, nosotros consideramos fundamental en la formación integral del alumno desarrollar una nueva forma de mirar la obra de arte.

Es éste, por tanto, el objetivo de la batería de actividades y de materiales de estudio que a continuación proponemos. La sencillez en los contenidos conceptuales, como se podrá comprobar, es máxima. De hecho, hemos obviado gran parte de los movimientos y estilos artísticos de vanguardia, y hemos seleccionado tan sólo una pequeña, pero en nuestra opinión representativa, parte de los mismos³⁷.

³⁷ Insistimos en que lo que nos interesa no es un acopio de datos, de obras, de características estilísticas, sino de transmitir el concepto de proceso en general, y de proceso de independización de la obra de arte, que camina hacia un mayor intelectualismo. Este objetivo, en el contexto de los Programas de Cualificación Profesional Inicial no se puede traducir en un acopio de datos, sino en una selección de

Respecto a las actividades en sí, como se podrá comprobar, parten de un análisis de lo concreto, de lo más visual, a la expresión de los conceptos pictóricos que se supone que se encuentran detrás, a un nivel más profundo. Teniendo en cuenta, claro está, un concepto, más abstracto, de partida. En este caso, la adquisición, por parte de la pintura, de una nueva función en la sociedad. Para ello, emprende un proceso en el que lo más importante no es la fidelidad a la realidad de referencia que representa.

Por este motivo, es obvio que la memorización de un listado de obras no es el objetivo. Ni siquiera de características artísticas. Se trata de que el alumno sepa *ver*, *mirar* un cuadro desde una perspectiva analítica. Y que, por extensión, sea capaz de expresar el concepto que acaba de elaborar, mediante el lenguaje. Ahí está el tratamiento integrado de lenguas y de contenido, ya que explora, lingüísticamente, la utilización de conectores, de una terminología más elaborada, etc.

movimientos y de obras, representativos, que nos ayuden a conseguir nuestro objetivo. Y todo ello fomentando el gusto por el estudio, por el trabajo intelectual.

MATERIAL I: EL LENGUAJE ESPECÍFICO DE LA PINTURA: LA LÍNEA, EL COLOR, LA COMPOSICIÓN Y LA PERSPECTIVA³⁸

La pintura es una forma de manifestación artística que utiliza un lenguaje propio para expresar diferentes ideas, sentimientos, etc. Este lenguaje propio se basa en elementos como la línea, el color, la composición o la perspectiva. A través de la utilización de unos y otros el artista expresa lo que pretende.

El primero de ellos es la línea. Mediante este elemento, el pintor o pintora pretende acotar las figuras, marcar sus límites. Es muy importante porque mediante la utilización de las líneas las figuras se destacan del fondo, o se integran en él.

El segundo elemento es el color. Mediante el uso de los colores, el artista trata de dotar de significado a los objetos. Trata de ser fiel a la realidad. Incluso puede marcar el volumen de las superficies más destacadas, o de las más deprimidas. También puede marcar el significado de una figura, puesto que, mediante el color, al provocar sensaciones (recordemos que existen colores *fríos* y colores *cálidos*), el artista puede inducir a pensar ideas completamente diferentes de las que en principios podría querer decir con la figura representada. Si se utiliza el rojo, da a entender la importancia de la vida. Si usa el azul, la pureza o la relación con la realeza, etc.

El tercer elemento es la composición. La composición de la obra de arte significa la forma que tiene el artista de distribuir las diferentes figuras o elementos. Por ejemplo, cuando hablamos de la forma de componer la obra de arte, de la *composición*, nos referimos a la forma de ubicar lo que aparece en la obra: qué elementos aparecen en primer término, qué elementos aparecen en la parte superior...

El último elemento que consideramos fundamental en el lenguaje pictórico es la perspectiva. Con ella, el artista trata de representar una tercera dimensión, la profundidad, en un objeto que sólo tiene dos, la altura y la anchura. Por este motivo, la perspectiva es esencial para representar una escena, porque con este recurso el artista *simula* un elemento que, en realidad, no existe. Para ello trata de colocar los diferentes objetos en relación con la distancia a un punto central ubicado, por lo general, a la altura del punto de vista del observador (el *punto de fuga*).

³⁸Este primer material es introductorio. En principio, podríamos haber presentado una especie de *guía de análisis* de una obra pictórica. Sin embargo, consideramos que, hay que tener en cuenta la autonomía docente determinada en la legislación y que dicha actividad depende sobremedida de las características de los grupos sobre los que se desarrolla la docencia. Por este motivo, pensamos que este material se puede usar simplemente como material de base, como material de estudio, o como punto de partida de la comentada *Guía de análisis*.

En ocasiones, en determinadas épocas artísticas, cuando la perspectiva no estaba muy desarrollada, el artista se servía de elementos como edificios, las baldosas del suelo... e incluso los brazos de algunas figuras, para marcar la sensación de profundidad, para producir en el espectador la impresión de encontrarse ante un espacio limitado no sólo por dos dimensiones (alto y ancho), sino por una tercera, la profundidad.

MATERIAL II: LA PINTURA ACADÉMICA:

Hasta finales del siglo XIX, cuando la fotografía sustituyó a las representaciones pictóricas como la forma de representación de la realidad, la pintura tuvo como función principal la representación de una idea (religiosa, política...). Como consecuencia, su principal valor residía en la forma en que representaba dicha realidad. Es decir, un buen pintor se medía por su capacidad de representación de la realidad, de captación de la idea que tenía que representar, y de su efectividad cuando lo hacía.

Perspectiva, colorido, pincelada... todos estos elementos eran tenidos en cuenta por el pintor para conseguir este objetivo. Cuando representaba a un monarca, tenía que transmitir la majestad, el poder, etc. que se suponía que debía ejercer. Y esta majestad se tenía que mostrar a los súbditos. Si se trataba de una pintura religiosa, el pintor tenía que representar un milagro, un acontecimiento de las Escrituras... que se suponía que los fieles debían entender para reforzar así su fe.

Observemos varios ejemplos:



Anunciación, de Fra Angelico

Museo del Prado, Madrid, España

[http://es.wikipedia.org/wiki/La_Anunciación_\(Fra_Angelico,_Madrid\)](http://es.wikipedia.org/wiki/La_Anunciación_(Fra_Angelico,_Madrid))

En este caso, como podemos comprobar, el autor de esta obra lo que logra es desarrollar la perspectiva para representar la realidad. No es una perspectiva muy lograda, pero es avanzada teniendo en cuenta que se trata de los inicios del Renacimiento³⁹.

La escuela de Atenas, de Rafael de Sanzio



Rafael de Sanzio: *La escuela de Atenas*.

Ubicación: *Las estancias de Rafael*, en el Vaticano.

<http://www.nreda2.com/enredados-en-la-cultura/pintura/146-escuela-de-atenas-rafael-sanzio.html>

¿Qué podemos decir de Rafael de Sanzio? Evidentemente, trata de reflejar el espacio de una manera más racional. Utiliza, de hecho, la perspectiva más realmente que Fra Angelico. Y, por ello, en el proceso de representación de la realidad representa un momento más avanzado. Además, los colores que se utilizan ayudan al espectador a tener la sensación de volumen. En definitiva, una obra maestra de la pintura universal.

³⁹ Como se puede comprobar, no describimos ni comentamos las obras. Y, por supuesto, estamos prescindiendo del *contexto histórico*, que, por otra parte, consideramos esencial. Lo que ocurre es que ese comentado *contexto histórico* puede abordarse en otras unidades específicas.



Fragmento de *La crucifixión de San Pedro*, de Caravaggio

<http://codigopgt.wordpress.com/category/arte/>

En esta obra de Michelangelo Merisi, *Caravaggio*, observamos el recurso a la luz para marcar los volúmenes. Y este recurso se logra mediante la utilización de los colores de forma que la anatomía de las figuras aparezca muy real. El objetivo último, como consecuencia, es la representación de la realidad de la forma más fidedigna posible. En este caso, al ser una obra religiosa, el autor trata de crear una emoción religiosa en el espectador. Por tanto, todos los elementos del cuadro debían servir para lograr este fin, y la habilidad del pintor se medía por la efectividad cuando lograba el fin propuesto.



Allegoría del Agua, óleo sobre lienzo (248 x 160 cm.) Madrid, Museo del Prado. Parte de una serie de los cuatro elementos pintada para el Palacio del Buen Retiro

http://es.wikipedia.org/wiki/Jer%C3%B3nimo_Ezquerro

Obra de Jerónimo de Ezquerro, sobre finales del XVII o principios del XVIII. Es importante comprobar la composición, el rol que juega la luz, así como los volúmenes.



Ciencia y caridad, de Picasso. Museo Picasso, de Barcelona

<http://centros5.pntic.mec.es/ies.victoria.kent/Rincon-C/Arte/Picasso/p.htm>

Pese a que este pintor malagueño es comúnmente conocido por otra forma de pintar muy distinta a la que este cuadro muestra, en sus inicios su estilo era mucho más académico. Si observamos la forma de utilización del pincel, la composición, la perspectiva, el dibujo para marcar los límites de las figuras... comprobamos que la forma de representación es mucho más clásica que lo que encontraremos después.



El aguador de Sevilla, de Velázquez

Wellington Museum, en el *Apsley House*, Londres.

[http://es.wikipedia.org/wiki/El aguador de Sevilla](http://es.wikipedia.org/wiki/El_aguador_de_Sevilla)

El autor, en esta obra, muestra un marcado cuidado del dibujo, de la composición y de la perspectiva. Además, comprobamos el recurso a la luz que entra desde el lado izquierdo de la escena, para conseguir un efecto de diferencia entre las zonas de sombra y las zonas iluminadas.

De la misma forma, comprobamos un cuidado muy esmerado de los detalles en las diferentes figuras.



Vieja friendo huevos, de Velázquez

National Gallery of Scotland, Edimburgo, Reino Unido

http://es.wikipedia.org/wiki/Vieja_friendo_huevos

Como se puede comprobar, la fidelidad a la realidad es lo que los diferentes pintores aquí representados trataban de conseguir.

¿Qué podemos decir de la perspectiva, de la pincelada? Se trata de una forma de componer el cuadro muy sencilla, pero muy lograda. Observamos, por ejemplo, una disposición oval de las figuras, y un marcado detallismo en la representación de los diferentes elementos: los huevos, el mortero, el plato con el cuchillo...

Respecto al dibujo, comprobamos, tras observarlo bien, que los contornos son muy nítidos. De esta forma ayuda en la representación de los volúmenes y de las diferencias de luz, también conseguidas gracias al recurso de colocar un foco en la parte superior izquierda de la escena. Es decir, al suponer que la luz entra desde allí, se logra un efecto de claroscuro muy interesante.

Todo esto lo podemos observar en esta obra maestra de Diego Velázquez, conocida como *Las meninas*



Las meninas, Diego Velázquez

Museo del Prado. Madrid, España

http://es.wikipedia.org/wiki/Las_Meninas

ACTIVIDADES

- 1- En tu opinión, ¿cuáles son las características más importantes de las obras que aparecen en las páginas anteriores? Se trata de características que sean comunes a todas ellas.

- 2- ¿Cuál es la función de las manifestaciones artísticas en las obras anteriores? Justifica tu respuesta.

3- MATERIAL III: EL IMPRESIONISMO Y EL POST-IMPRESIONISMO

Desde hace bastante tiempo, se está intentando que la obra de arte *se escape* del objeto que intenta representar. Eso sí, procurando representar la realidad de la forma más real posible. Es decir, tal y como el ojo humano percibe los colores, las formas... Se piensa que la pintura, tal y como se había desarrollado anteriormente, *engañaba*, y representaba una realidad que no era lo verdaderamente percibe el ojo humano. La pintura, anteriormente, representaría la imagen que nos construimos en el cerebro, después de haberla percibido. Pero esas imágenes con fondo, con volumen...no es lo que realmente vemos. Es lo que formamos en la cabeza. Lo que vemos son unos colores planos, sin gradación, sin líneas ni dibujo. Y eso es lo que los impresionistas, y los post-impresionistas tratan de representar.



Claude Monet, *Impresión, soleil levant* 1872–1873 París, Museo Marmottan Monet

Como consecuencia, la técnica, la forma de pintar, que utilizaban los impresionistas y los post-impresionistas era muy diferente a la que se usaba antes. Decidieron pintar de forma rápida, no tan preparada, y rompiendo con las reglas de la perspectiva, tan importantes para la pintura clásica de los siglos anteriores. Por ejemplo: en este caso, la perspectiva no aparece tan marcada como en las obras anteriores. Como consecuencia, la sensación de profundidad que provoca en el espectador no está tan clara.

Tampoco las líneas sirven para definir el contorno de las figuras, que aparecen *borrosas*. ¿Qué podemos pensar? Evidentemente que el pintor no trata de representar la realidad. No le interesa. Le interesa *impresionar* al espectador.

Un ejemplo de esta pintura es la obra que aparece bajo estas líneas



Vincent Van Gogh: *Noche estrellada*. Museo de Arte Moderno de Nueva York

<http://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/the-starry-night/bgEuwDxel93-Pg?projectId=art-project&source=kp&hl=es>

Como se puede comprobar, la pincelada es gruesa y rápida, y, aunque existe aún la perspectiva, ésta no sigue la rigidez de la época clásica. No está claro. Y, desde luego, el dibujo no responde a la forma clásica de representar las figuras. Tampoco el color, ya que, como bien sabemos, la naturaleza, que es lo que aparece aquí, no es de color azul. Por ello, el artista no pretende ser fiel a la realidad representada. La pintura no sirve para representar lo que existe, sino que adquiere otra función muy diferente.

El resultado es una representación algo deformada de la realidad, pero que, no obstante, proporciona un evidente placer estético.

ACTIVIDADES:

- 1- Explica con tus palabras los recursos que utilizaban los pintores antes de la invención de la fotografía, para conseguir representar la realidad de forma fidedigna.
- 2- Investiga cuáles son las características básicas del arte del *Quattrocento*, y por qué motivos algunos autores destacaron. Como pista, te proponemos que te fijes en la *perspectiva*.
- 3- Indaga por qué motivo es tan importante la obra de Diego de Velázquez, *Las meninas*. Como pista te diremos que está en relación con la perspectiva. Otros elementos nos importan menos.
- 4- Investiga una obra de Velázquez en la que se represente alguna infanta de la familia real. Indaga la forma de pincelada que utilizaba en esas obras, y trata de explicar qué efecto conseguía con ello.
- 5- Explica con tus palabras qué innovaciones presentan el Impresionismo y el Post-impresionismo, respecto de la forma de pintar que existía anteriormente.
- 6- Explica con tus palabras qué tienen de novedoso las obras siguientes:

IMAGEN 1

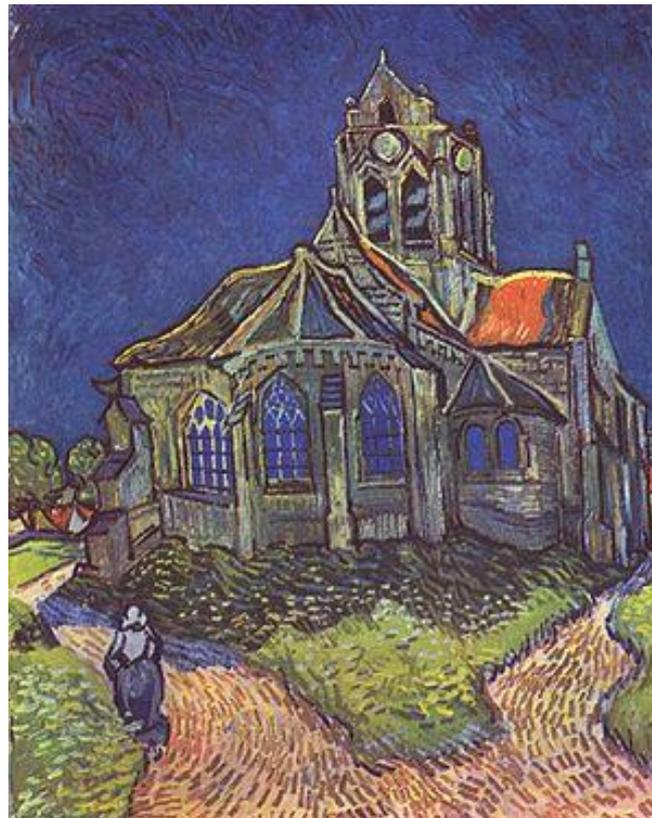


Vincent Van Gogh. *Casa de Vincent en Arles*.

Van Gogh Museum. Amsterdam

http://en.wikipedia.org/wiki/Bedroom_in_Arles

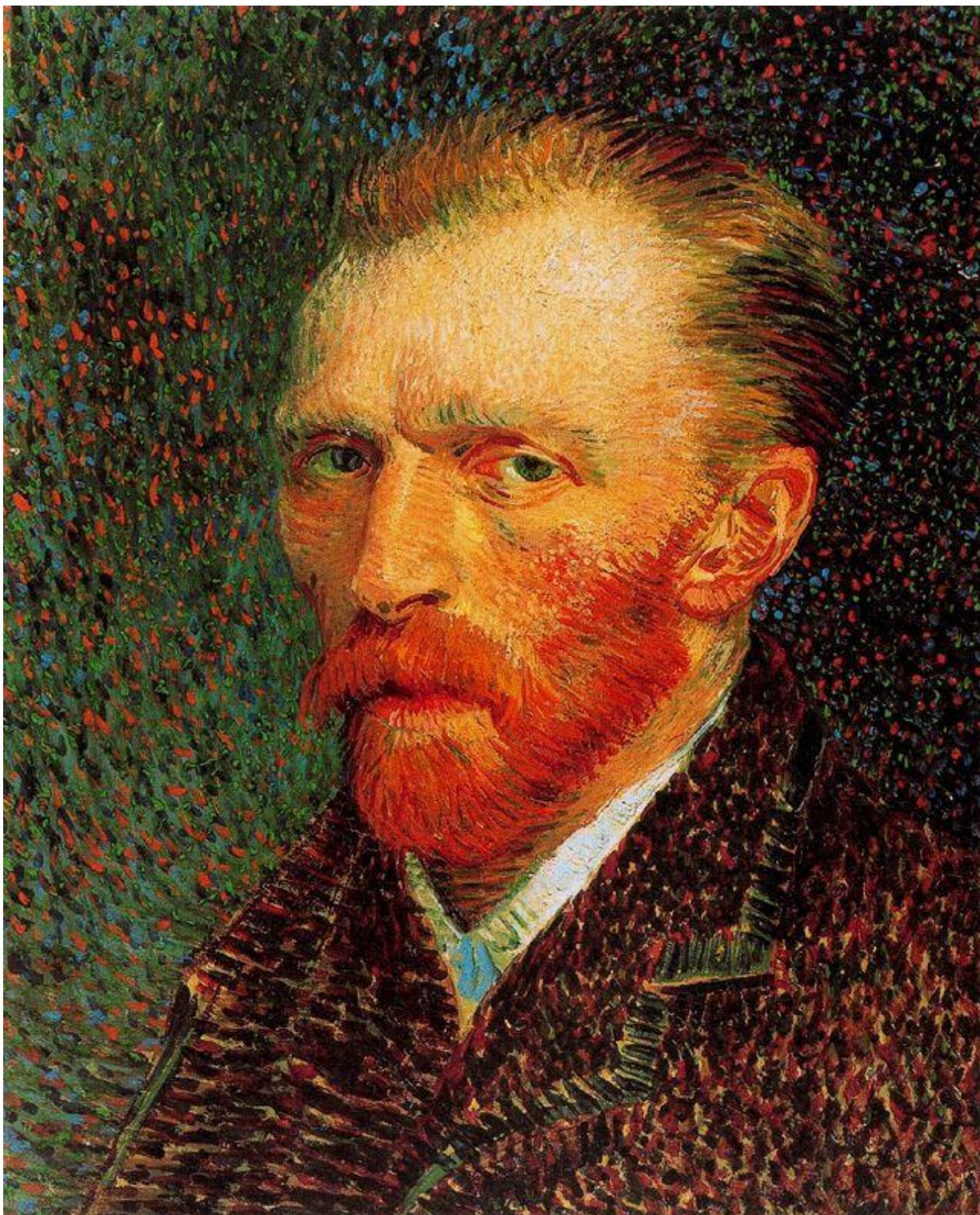
IMAGEN 2



Vincent Van Gogh. *Iglesia en Auvers-sur-Oise*. Museo d'Orsay, París

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:L%27%C3%A9glise_d%27Auvers.jpg

IMAGEN 3



Vincent Van Gogh. *Autorretrato*. The Art Institute, Chicago

<http://www.epdlp.com/cuadro.php?id=758>

Amores, P. A. (2013). Propuesta de trabajo de Historia del Arte para los programas de cualificación profesional inicial. *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

IMAGEN 4



Camille Pissarro: *Segadoras descansando*. McNay Art Institute, San Antonio, Estados Unidos.

<http://karolinamg.blogspot.com.es/2009/11/cuadros.html>

MATERIAL IV: VANGUARDIAS HISTÓRICAS: FAUVISMO

El fauvismo es un movimiento que hereda la forma de pintar de los post-impresionistas, como Van Gogh (el autor de las imágenes 1 y 2 de la página anterior). Su técnica y su concepción de la pintura influyen en algunos pintores jóvenes, que, a principios del siglo XX, *violentan* la pintura. Su forma de enfrentarse a un cuadro es propia de unos *salvajes* (de ahí el apelativo de *fauves*, fieras).

Estos autores, siguiendo el proceso que se había iniciado anteriormente con los impresionistas y los post-impresionistas, deciden avanzar y continuar independizando la obra de arte de la realidad que representan. Es decir, mientras que en los siglos anteriores la importancia de la pintura radicaba en la forma en la que representaba la realidad, y por ello existía una conexión entre la obra pictórica, y el objeto representado, asistimos a un proceso de desvalorización del objeto que se representa en un cuadro. Ahora lo que importa es la pintura, y concretamente el color. Ya no importa el objeto a representar, la escena, el símbolo... La realidad representada es tan sólo una excusa para demostrar el dominio que se tiene del color, y el goce estético que puede producir en el espectador. Por ello, se trata de unas manifestaciones artísticas cuyo objetivo principal es crear arte. Sería lo que se denomina *el arte por el arte*.

Los *fauves* continúan en este proceso. Sus obras son *explosiones salvajes de color*, y, por ello, provocan impresiones de verdadera *agresión física*. Por eso, no crean obras equilibradas, que proporcionen sensación de armonía y de paz. Todo lo contrario. Se trata de generar una impresión visual. Pero se trata de obras muy reflexionadas. Los artistas *fauves* no se dejan llevar por un impulso, sino que, antes de pintar, reflexionan y planifican la ejecución de la obra.

Es cierto que aún pervive la perspectiva, la composición clásica, pero la pincelada es revolucionaria: en ocasiones, brochazos violentos de colores que no se corresponden con la figura que representan en los cuadros. Ahí está la revolución *fauve*, porque siguen mostrando, en sus obras, objetos, bodegones, paisajes, etc.

Un ejemplo de ello es *La casa azul*, de Vlaminck, que es la obra que os presentamos a continuación. Observemos en ella la utilización de los colores, el tipo de pincelada, la composición de las figuras, la perspectiva utilizada... Sí que trata de representar un objeto concreto, en este caso una casa, pero la forma de realizarlo es tan diferente que tenemos que deducir que el arte no intenta ya representar la realidad de forma fidedigna. Ahora ha cambiado su función.



Vlaminck, *La casa azul*.

<http://aprendersociales.blogspot.com.es/2008/01/maurice-de-vlaminck-el-color.html>



Vlaminck, *Campos, Rueil*. Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en el Museo
Thyssen-Bornemisza
Nº INV: (CTB.1998.65)

http://www.museothyssen.org/thyssen/zoom_obra/470

ACTIVIDADES:

- 1- ¿Qué tipo de pincelada observas en la obra del MATERIAL IV?
- 2- ¿Qué tipo de colores (fríos o cálidos) se usa en esta obra?
- 3- ¿En qué se parece esta obra a las obras anteriores? Fíjate en la pincelada, en la perspectiva, en las líneas y en el uso de los colores.
- 4- ¿Qué relación tiene esta obra con el término *fauvismo*?

MATERIAL V: VANGUARDIAS HISTÓRICAS: DIE BRÜCKE

Otro movimiento, dentro de ese proceso de independización de la obra de arte, del cuadro, de la realidad que representa, es *Die Brücke*.

En este movimiento, a diferencia del fauvismo, los colores que se usan son más ácidos, y no tan cálidos. Por eso, la impresión que genera en el espectador no es tan violenta. No obstante, las figuras, muy simplificadas (porque no se representan los pequeños detalles, como los detalles de los rostros, los pequeños objetos...) están representadas de forma muy enérgica. Las personas que aparecen en las obras pueden ser cualquiera. Por lo tanto, lo que importa no es quién es, sino lo que sugieren, la idea, la sensación que el pintor trata de transmitir. Como resultado, el espectador puede llegar a sentir un cierto desasosiego. Observémoslo en esta obra.



Ernst Kirchner, *Berlin Street Scene*, Lauder Neue Ronald Gallerie

<http://www.neuegalerie.org/>

ACTIVIDADES:

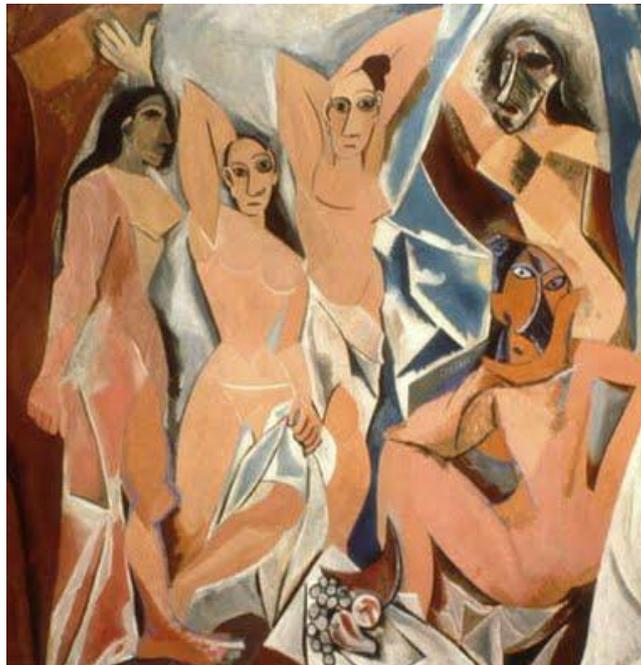
- 1- ¿Qué tipo de pincelada observas en la obra del MATERIAL V?
- 2- ¿Qué tipo de colores (fríos o cálidos) se usa en esta obra?
- 3- ¿En qué se parece esta obra a las obras anteriores? Fíjate en la pincelada, en la perspectiva, en las líneas y en el uso de los colores.
- 4- ¿Qué entiendes por *independización de la obra de arte*? Trata de explicar, con tus palabras, este concepto. Si puedes, recurre a alguna de las obras de arte que has conocido para aportar datos que te sirvan para argumentar tu postura.

MATERIAL VI: VANGUARDIAS HISTÓRICAS: EL CUBISMO

El cubismo es un estilo artístico fundamental en el proceso de desvinculación de la obra de arte del objeto representado. Se denomina así porque, una exposición, una obra de un autor cubista le sugirió que había pintado, tan sólo, una serie de cubos.

La cuestión es que los autores cubistas consideraban que la pintura clásica, tradicional, era demasiado verosímil, pero que, en realidad, no representaba *toda* la realidad, sino tan sólo partes de ella. La perspectiva clásica, el volumen conseguido con el juego de luz y de sombras tradicional... los autores cubistas intentaron romper con esto.

La nueva forma de pintar intentaría representar la realidad, que es tridimensional, en un espacio bidimensional. Además, la pintura tradicional en realidad se destina a la observación del objeto desde un punto de vista, no desde diferentes ángulos. Por este motivo, según los pintores *cubistas*, para representar la realidad como en realidad es, se deben representar *todos* los puntos de vista, y no únicamente una parte de ellos. Muy complicado de conseguir...a no ser que se rompa con la perspectiva tradicional y se intenten representar todas las partes de los objetos representados, desde todos los puntos de vista posibles, y en un potencial movimiento, en el cuadro de dos dimensiones. Como consecuencia, el resultado es un objeto extraño, formado por muchos *lados*.



Pablo Picasso, *Las señoritas de Aviñón*. Museo de Arte Moderno de Nueva York

http://estudi-arte.blogspot.com.es/2009_09_01_archive.html

Los autores cubistas, rechazan la perspectiva porque consideran que engaña y no es real. Por este motivo, cuando representan un objeto, una persona, tratan de exponer todos los ángulos, todos los puntos de vista, todas las dimensiones de la figura. Pero es que tampoco utiliza el color como un instrumento para representar la realidad tal y cual comúnmente hemos aceptado. El resultado es el cuadro que tenemos encima de estas líneas.

Como es evidente, el *cubismo* rompió, fundamentalmente, con una de las normas clásicas del sistema tradicional de representación: la perspectiva y los volúmenes.

Respecto al color, los pintores que pintan en este estilo no recurren a las diferentes tonalidades de un color para representar los volúmenes de las figuras, como ocurre con una obra tradicional. Por ello, van a utilizar la pintura con otro objetivo. No se trata ya de ser fiel a la realidad representada, sino de expresar un mundo interior, de provocar una emoción. Y, sobre todo, de romper con la forma de pintar que se había desarrollado hasta el siglo XIX, como hemos visto anteriormente.

ACTIVIDADES:

- 1- ¿Qué tipo de pincelada observas en la obra del MATERIAL VI?
- 2- ¿Qué tipo de colores (fríos o cálidos) se usa en esta obra?
- 3- ¿En qué se parece, y en qué ha cambiado esta obra respecto de las obras anteriores? Fíjate en la pincelada, en la perspectiva, en las líneas y en el uso de los colores.
- 4- Trata de definir, con tus palabras, qué es el *cubismo*, y justifica por qué motivo este movimiento se denomina de esa forma.

MATERIAL VII: VANGUARDIAS HISTÓRICAS: LA ABSTRACCIÓN

La pintura abstracta ha acabado por convertirse en la ilusión del arte moderno. Como podremos comprobar, era ya muy radical, y acabó por descomponer al máximo el objeto representado, que dejó de ser el referente. La pintura se desligó completamente de la realidad. De hecho, esta realidad, que se supone que existe, para nada se reconoce en la obra.



Vassily Kandinsky, *En el azul*

Düsseldorf, Kunstsammlung

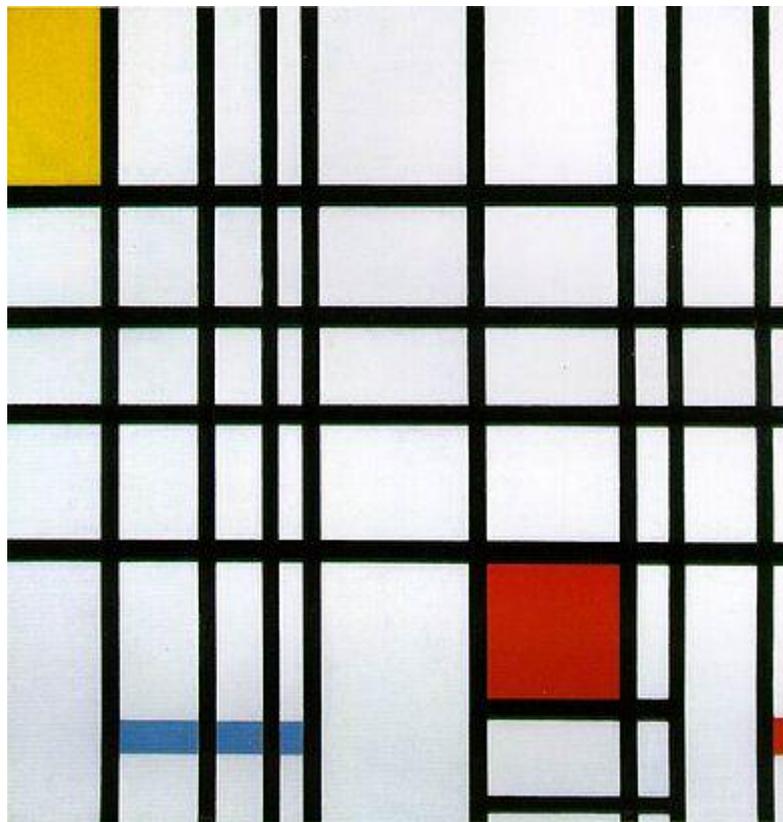
Nordrhein-Westfalen

<http://epdlp.com/cuadro.php?id=550>

En la obra que aparece en este texto, por ejemplo, la línea se separa completamente del color. Por eso se observan líneas unidas a colores, para encerrar manchas de color, pero también se observan líneas independientes. La línea ha perdido su función tradicional. Pero, ¿qué pasa con el color? ¿Sirve para representar la realidad tal y como la vemos? Y, ¿se puede identificar a qué realidad se refiere? ¿Hay algo en la obra que nos indique qué es lo que se está representando? Obviamente, no. No se representa la realidad, sino una idea. Así lo observamos al descubrir los títulos de las obras pictóricas. Incluso hubo autores que decidieron títulos lo más neutros y ambiguos posibles, para que el espectador no tratara de encontrar el objeto al que se referían.

ACTIVIDADES:

- 1- ¿Qué tipo de pincelada observas en la obra del MATERIAL VII?
- 2- ¿Qué tipo de colores (fríos o cálidos) se usa en esta obra?
- 3- ¿En qué se parece esta obra a las obras anteriores? Fíjate en la pincelada, en la perspectiva y en los colores.
- 4- Analiza esta obra siguiendo los elementos de análisis que has empleado en otras.



Piet Mondrian, *Composition with Yellow, Blue, and Red*

Tate Gallery, Londres

http://en.wikipedia.org/wiki/Piet_Mondrian

- 5- Redacta un escrito tratando de destacar qué aspectos han ido cambiando, y qué aspectos son comunes, a las obras que aparecen en esta unidad. Para ello, deberás recurrir a las obras que aquí aparecen, y las que has ido buscando por tu cuenta.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA Y RECOMENDADA

- BORRÁS, Gonzalo M. (1996). *Teoría del Arte I*. Madrid, Historia 16.
- CHILVERS, Ian (2001). *Diccionario del arte del siglo XX*. Madrid, editorial complutense.
- RAFOLS, J.F. (2000). *Historia del Arte*. Barcelona, editorial Óptima.
- VILLAR, Alberto (1996). *Arte contemporáneo I*. Madrid, Historia 16

LEGISLACIÓN:

- Artículos 9.2, 27.1 y 40 de la Constitución Española.
- Ley 5/2002 de 19 de junio (BOE núm. 147 de 20-06-2002)
- Real Decreto 1128/2003 de septiembre (BOE núm. 223 de 17-09-2003)
- Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre (BOE núm. 289 de 3-12-2005)
- Plan Valenciano de Formación Profesional
- LOE 2/2006 de 23 de mayo (BOE núm. 103, de 4-05-2006).
- Real Decreto 163/2006, de 29 de diciembre
- Decreto 112/2007, de 20 de julio (DOGV 5562, de 24-07-2007)

Fecha de recepción: 1/3/2013, fecha de aceptación 27/7/2013

ⁱ Como se indica en las bases de publicación, los editores de CLIO no asumen responsabilidad alguna en cuanto a los derechos de publicación y difusión de las imágenes incluidas en los artículos. Son los autores firmantes de cada artículo quienes asumen las responsabilidades pertinentes al incluir conociendo esta condición, las imágenes en sus trabajos.