



DE LA PALABRA DE LOS ALUMNOS A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA: A PROPÓSITO DE LA PIETÀ DE KOKOSCHKA

BAQUÈS, MARIE-CRISTINE

Profesora de conferencias
IUFM de Auvernia
mcbagues@auvergne.iufm.fr

Resumen. ¿De qué manera se puede iniciar a los alumnos a la lectura de la obra de arte en el curso de historia? Ésta es la pregunta que ha suscitado este estudio. La autora ha partido de la idea de que el aprendizaje está vinculado a la confrontación entre, por un lado, las representaciones y las dificultades cognitivas y, por el otro, unas situaciones que permiten cuestionar estos obstáculos, brindando la posibilidad de superarlos. Para ello, centrada en *La Pietà* de Oskar Kokoschka, ha elaborado una herramienta para poder examinar las representaciones y los impedimentos cognitivos que obstaculizan el acceso de los alumnos a una obra de arte moderno y para mostrar sus operaciones mentales cuando la analizan. Seguidamente, ha utilizado casi siempre estos modelos para elaborar una actuación didáctica que permita a los alumnos poder visualizar su evolución mental, distanciarse respecto a ésta y enriquecer y profundizar en su propio análisis.

Palabras clave. Obra de arte, cultura artística, apropiación del saber, representaciones, estética modernista, ideal de belleza, operación mental, obstáculo cognitivo, modelo, situación de enseñanza.

Abstract. How can students be introduced to reading artwork in a history course? This is the question that gave rise to this study. The author began with the idea that learning is linked to the confrontation between representations and cognitive difficulties on the one hand, and on the other hand, situations that enable questioning these obstacles, thus providing the possibility of overcoming them. To do so, focusing on *La Pietà* by Oskar Kokoschka, she created a tool to examine the representations and the cognitive impediments that block students' access to a modern work of art and to show their mental operations when they analyze it. Then, she almost always used these models to prepare an instructional activity that allows the students to view their mental evolution, distance themselves from it and enrich and deepen their own analysis.

Keywords. Artwork, artistic culture, knowledge appropriation, representations, modern aesthetics, beauty ideal, mental operation, cognitive obstacle, model, teaching situation.

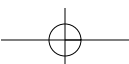
A la vez que los estudios históricos sobre la imagen se multiplican y el uso escolar en historia de las obras de arte se ha convertido en algo común en Francia, es importante preguntarse por las condiciones de una iniciación a la lectura del objeto artístico. Me basaré en un análisis de Philippe Meirieu: «[...] el aprendizaje es sin duda producción de un significado por interacción de informaciones y de un proyecto, estabilización de representaciones y, posteriormente, introducción de una situación de disfunción en la que la inadecuación del proyecto respecto a las informaciones, o de las informaciones respecto al proyecto, obliga a pasar a un grado superior de comprensión»¹. En tal caso, las representaciones y los obstáculos cognitivos intervienen de forma interactiva. Así pues, de forma igualmente interactiva, se puede establecer lo que permitirá a los alumnos superar tales obstáculos. Esta solidaridad entre el obstáculo y el proceso de su resolución lleva a pensar que también pueden ser solidarias las herramientas elaboradas para mostrar claramente estos obstáculos, así como las del aprendizaje. Que se disponga de una herramienta adecuada para examinar la palabra del alumno, hacer que éstos hablen de una obra de arte, permite mostrar con clari-

dad, en una enseñanza de la cultura artística, los impedimentos que corresponden a la operación mental y a las representaciones. Ésta es una palabra cautiva cargada de sentido porque se manifiesta respecto a una estética opuesta a la de la mayor parte de los alumnos estudiados –la estética moderna– y a una obra «chocante» para ellos, *La Pietà* de Oskar Kokoschka; es una palabra manifestada a partir de la cual se puede elaborar una actuación didáctica.

¿QUÉ SE PUEDE EVALUAR DE UNA INICIACIÓN A LA LECTURA DEL OBJETO ARTÍSTICO? ¿CÓMO LLEVAR A CABO ESTA EVALUACIÓN?

Las reflexiones siguientes son fruto de la elaboración y el análisis de una experiencia de iniciación a la cultura plástica y visual llevada a cabo con alumnos de primer curso de un instituto de bachillerato en el marco de la enseñanza de la historia desde 1987 hasta 1992².

Si consideramos la iniciación a la cultura artística, en el marco de una enseñanza de la historia, como un





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

proceso que pasa por la apropiación del objeto artístico –implicando por ello la adquisición de un conocimiento– y que debe ofrecer al alumno la posibilidad de seguir construyendo una cultura para sí mismo, no podemos limitar la evaluación, ni a la medida de los conocimientos en historia del arte o de las obras de arte, ni a la de un *savoir-faire* (pericia) que tiene que ver con técnicas de análisis del objeto artístico. El acceso de los alumnos a la cultura artística parece, en efecto, estar frenado por una multiplicidad de dificultades: falta de puntos de referencia, pero también obstáculos cognitivos y representaciones de los alumnos. Crear las condiciones favorables a una apropiación del objeto cultural implica las representaciones que los alumnos tienen al mismo tiempo de la cultura, el arte y el contexto de aprendizaje. Una representación negativa puede impedir incluso el proyecto mismo de aprender lo que guía la atención y la memoria. La repetición de las mismas operaciones mentales bloquea a menudo cualquier clase de progreso. Volvemos a encontrar aquí el proceso que entra en juego en todo aprendizaje, pero reforzado aún más por el carácter poderosamente afectivo y social de la cultura artística. El instrumento de evaluación preliminar adquiere, pues, en la construcción de un proceso de aprendizaje, una importancia capital: no sólo debe permitir explicar estos fenómenos, sino también abrir los caminos del aprendizaje.

La evaluación preliminar: ¿de qué modo se puede examinar la palabra de los alumnos?

Unos análisis más o menos complejos pueden proporcionar un cuadro útil de las opiniones emitidas por los alumnos, pero no permiten examinar los vínculos y las interacciones de sus repuestas ya que sólo dejan emerger indirecta y parcialmente las representaciones y no son instrumentos lo bastante flexibles para seguir las etapas de su evolución en su complejidad. Además, difícilmente permiten la comparación, y su carácter estático impide utilizarlos para el aprendizaje. Se trata, pues, de elaborar un tipo de evaluación preliminar que muestre claramente las representaciones y operaciones mentales de los alumnos y las herramientas de lectura flexibles y dinámicas. Por otra parte, esta clase de valoración debe posibilitar una doble actuación evaluadora y formadora que permita realmente al «Yo» del alumno emerger para ayudarle a reconstruir el mundo, su mundo.

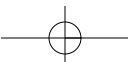
Para examinar un proceso en su desarrollo, hacer que aparezcan representaciones culturales y no únicamente recoger opiniones, la evaluación preliminar debe permitir poner de manifiesto las relaciones y las interacciones presentes en las respuestas de los alumnos y hacer el papel de indicador, no sólo para los objetivos que se tienen que alcanzar, sino también para la construcción de un proceso de cambio.

Así pues, no se trata de verificar los conocimientos de los alumnos, sino, por un lado, la riqueza de las respuestas y su pertenencia al ámbito de la denotación o de la connotación, por el otro, las relaciones establecidas entre los distintos elementos de respuesta, y, finalmente, las representaciones que aquéllas vehiculan. Nos acercamos al ámbito de la elaboración y de sus conocimientos por parte de los sujetos; por lo tanto, al de las operaciones cognitivas. ¿Proceden los alumnos por deducción o por inducción? De igual modo, el método elaborado debe permitir diferenciar entre: lo que en las respuestas es imputable a una simple falta de información fácil de suplir; lo que resulta de una representación; y lo que está vinculado a los procesos cognitivos. Debe permitir poner de relieve las relaciones entre los diversos elementos de la respuesta de los alumnos. El conjunto de estas condiciones hace, pues, necesario captar al alumno en acción, hacerle hablar sobre una obra de arte y con una consigna poco directiva, de tal manera que aparezcan las representaciones, las modalidades y los meandros de su método.

Así pues, se ha invitado al conjunto de los alumnos de primer curso del instituto de secundaria lycée Jean Lurçat a expresarse por escrito sobre un cartel de Oskar Kokoschka, *La Pietà*.

¿Por qué *La Pietà* de Kokoschka?

El haber escogido *La Pietà* de Oskar Kokoschka³ obedece a algunas hipótesis sobre las representaciones de los alumnos en el campo cultural y artístico proporcionadas por los datos de la práctica y por las respuestas a cuestionarios presentados a las generaciones anteriores: una concepción jerárquica e intelectualista del arte, el apego a la figuración y a un ideal normativo de lo bello opuesto a las estéticas modernistas. *La Pietà* permite aproximarnos a la reacción de los alumnos confrontados a uno de los aspectos principales de la estética modernista, el replanteamiento del ideal de lo bello concebido como armonía. Este cartel, dado su contenido y, sobre todo, debido al uso de la deformación expresiva y de colores agresivos y contrastados, presenta, en efecto, una distancia máxima de aquel ideal. Esta elección pone además a los alumnos en presencia de una obra, creando un efecto de máximo choque que puede suscitar tanto un rechazo violento como fascinación. «En el corazón de todos estos dramas, el “Yo” que aspira a reconstruir el mundo», escribe Jean-Michel Palmier del teatro expresionista⁴. La fuerte subjetividad y la tensión expresadas por *La Pietà* parecen interpelar, según esto, la expresión del «Yo» de los alumnos. Por otra parte, parece más accesible a los jóvenes sin formación anterior que una obra abstracta: dado que la polaridad de los sexos remite a la de los colores, de las formas y a la oposición cósmica, ésta es por ello susceptible de





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

proporcionar una base para que los alumnos puedan descifrar la obra⁵. Su estatus de cartel atribuye finalmente a *La Pietà* un efecto de proximidad. Paradójicamente, cuando se trata de objetos cotidianos, como un cartel, los alumnos aceptan a menudo indagaciones formales y atrevimientos que rechazan, prisioneros de su ideal de lo bello, en las obras de arte. No obstante, el sentido del cartel es lo bastante ambiguo, la obra está lo bastante alejada de la estricta figuración para que una multiplicidad de interpretaciones sea posible, a través de las cuales la representación tiene la posibilidad de manifestarse.

La complejidad del cartel y su construcción rigurosa también permiten acceder a una aproximación a las operaciones mentales de los alumnos cuando tienen que comentar el cartel o la obra de arte. Esta manifestación también brinda la posibilidad de conocer mejor a cada alumno y de precisar el contenido de los instrumentos didácticos para una iniciación a la cultura artística.

Imprecisiones expresas

«Analizar el cartel de Kokoschka»: la propuesta formulada a los alumnos es voluntariamente imprecisa. El título y la fecha exactas de la obra se han omitido expresamente, de tal manera que la imaginación de los alumnos tenga mayor espacio para poder expresarse. La únicas precisiones aparecen en el propio cartel, en cuya parte superior se lee el nombre del autor, en la parte inferior, sus iniciales y el anuncio de la obra de teatro en alemán. El llamado «análisis», no especificado con explicaciones, puede ser interpretado de diversas maneras por los alumnos. Ahí existe una posible dificultad para los que necesitan disponer de consignas precisas, pero esta ambigüedad brinda la posibilidad de descubrir hechos y tipos de operaciones que habrían sido disimuladas por consignas que encuadrarían las respuestas de forma más estricta. Ya que el ejercicio no constituye una evaluación normativa, es más importante tener la posibilidad de establecer un diagnóstico que proporcionar los elementos para «la mejor respuesta posible».

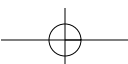
Elaboración de instrumentos de análisis

El corpus formado por las respuestas procede del conjunto de las diferentes clases de primero del instituto de bachillerato Jean Lurçat de París, es decir, dos clases de enseñanza general orientadas hacia las ciencias económicas y sociales (B) y cinco de enseñanza técnica especializada desde hace mucho tiempo en el sector terciario (G). Comprende 197 respuestas, textos breves que pueden tener desde unas pocas palabras hasta una docena de líneas, según el caso.

Para analizar este corpus, las tablas de análisis lineales han sido descartadas, ya que no permitían aproximarse a la actuación de los alumnos. En este caso se ha utilizado un método que se inspira en el análisis del contenido⁶. El análisis de las respuestas de los alumnos empieza por poner de relieve, en cada respuesta, palabras y expresiones clave, y los vínculos establecidos entre ellas. Éste se ha concretado en un cuadro dividido en tres partes. La columna central (núm. 2) contiene el texto íntegro, discriminando las secuencias del discurso y poniendo de relieve las connotaciones, los valores atribuidos al cartel o al pintor, así como las indicaciones en cuanto al espacio con tipografías diferentes. La columna de la izquierda (núm. 1) proporciona un codificación para poder analizar la operación mental de los alumnos e indicar ciertos elementos de su representación. Esta codificación intenta reconstituir ciertos elementos de la estructura del discurso de los alumnos: vínculo significante/significado, relación entre estos últimos y la connotación de conjunto, atribución de valores al cartel o a su autor, opinión sobre el cartel (AA: del significante al significado, BA: del significado al significante, CA: connotación general, CB: significación atribuida al cartel, DA: valor atribuido al cartel o al pintor, DB: opinión sobre el cartel). En la columna de la derecha (núm. 3) se encuentra otra codificación destinada ahora a poner de relieve ciertos elementos descriptivos característicos de la visión expresionista (color: C, deformación: FD).

Los pocos ejemplos que se reproducen a continuación muestran de qué manera se ha estructurado esta primera etapa del análisis de la respuestas⁷:

Núm. alumno	Estructura	Texto del alumno	Elementos descriptivos
1	AA CA DA A	En el primer plano, en la parte más inferior, hay expresiones escritas en grandes letras./ /y justo debajo, hay una mujer./ /esta mujer parece un muerto viviente./ /a la izquierda, debajo de su brazo, hay un rostro en lugar de su pecho./ /tiene la cabeza inclinada (sic) hacia la izquierda/y justo al lado hay el sol con manchas negras/y justo delante, en frente, hay una media luna./ /esta mujer sostiene (sic) en sus brazos a un hombre completamente rojo./ /parece que se trata de un fantasma./ /el fondo de esta imagen es negro (sic) y, de vez en cuando, con rayas azules./ /La visión de conjunto es más bien macobélica (N. del t.: macobelique, sic) y DA MÁS BIEN MIEDO./ /Parece que todo es sombrío, triste./ /las siluetas son borrosas y sin formas precisas./ /Las dos personas presentes son deformes./ /Abajo, a la derecha, está escrito en rojo OK.	T C CR CR C C C FD C



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Núm. alumno	Estructura	Texto del alumno	Elementos descriptivos
2	AA CB CB DA BA A	/Se trata de una mujer que tiene a un hombre en sus brazos./ <i>parece</i> blanca y cadavérica ./ /Se percibe que la mujer domina al hombre <u>por su posición</u> en el cartel, y lo domina ./ / <i>En mi opinión</i> , se trata de un cartel que TIENDE A REBELARSE CONTRA EL COMUNISMO (color rojo del hombre./ /También <i>podemos pensar</i> que la mujer llora porque su marido se ha muerto en la guerra y que quiere MOSTRAR AL MUNDO LOS HORRORES DE LA GUERRA./ / hay dos maneras de expresar esta imagen./ Es <i>ambigua</i> ./ / <i>Se nota</i> que el pintor está atormentado : cuando realiza el cartel, ya que las líneas son «curvas y caóticas./ /Existe movimiento./ /los contrastes de los colores son chocantes: negro y blanco, rojo, amarillo, sobre fondo azul./ /«Ya he hecho análisis de la imagen.»/	C OPP C F F C OPP F-C
4	CA DA/A	/Este cartel <i>evoca</i> la muerte, el horror, el final ./ /La noche <i>es evocada</i> a través de este cartel./ la noche <i>hace referencia</i> a la muerte por contradicción al día que <i>significa la vida</i> ./ /FOTO POCO OPTIMISTA / Selección de colores oscuros./	CR C

El instrumento de análisis elaborado a partir de estos cuadros consiste en dos modelos que permiten describir operaciones distintas, una de tipo inductivo (**modelo 1**) y la otra que recurre a la deducción (**modelo 2**). El primero se centra en los elementos descriptivos más significativos vinculados a su significado llevado a un ámbito más global, de tal forma que deriven en una connotación y una significación de conjunto o a una apreciación del cartel. La columna de la derecha presenta los elementos de respuesta en referencia a la apreciación (valor atribuido al cartel u observación del estado de ánimo del autor y opinión; la parte central, los que corresponden a la descripción de los elementos y de sus connotaciones (significantes-significados); la tercera, los que conciernen al conjunto y la significación atribuida al cartel. El segundo modelo se estructura alrededor de la connotación general (columna central), explicada o justificada por una descripción del cartel, terminando por una presentación de la significación o del valor que se le atribuye. En este caso, parece tratarse de dos operaciones totalmente distintas, la primera más analítica; la segunda tomando como punto de partida una visión sintética de la imagen. A primera vista, parecía perfilarse un tercer modelo, basado en un juicio de valor del cartel, justificado por elementos descriptivos o de connotación y que resultaba de un refuerzo de la opinión o en una modificación de esta última. De hecho, este tipo de respuesta utiliza uno de los dos modelos mencionados; así pues, estos dos últimos han sido los únicos que hemos retenido. El orden de las operaciones llevadas a cabo por los alumnos está indicado por una señalización mediante flechas y por un número. Seguidamente, se han retomado las respuestas de los alumnos al objeto de entrar en su actuación respectiva, de acompañarla.

Dos ejemplos pueden permitirnos explicar mejor el procedimiento empleado.

La respuesta del alumno núm. 8 corresponde al modelo núm. 1. Primero se han señalado los significan-

tes y sus significados. El alumno parte del significante para ir al significado.

Significantes	Significados
Dos cuerpos - rojo - blanco	Sangre - vida Muerte
Cabeza blanca Cabello negro	Mortal (<i>sic</i>) Noche
Cabeza cuerpo rojo escondida	Sufrimiento
Fondo azul con	Barrotes
Círculo amarillo, media luna amarilla	La Luna
Cuerpos	Deformes

Seguidamente, nos hemos fijado en la connotación de conjunto (**muerte, sufrimiento**) y en la interpretación del cartel («**Muerte aplastando la vida y dueña del sufrimiento**»).

Finalmente, se ha analizado el valor atribuido al cartel (**sentido poco claro, pretende chocar**) y, por consiguiente, las dos opiniones sucesivas enunciadas:

1) A primera vista, «**no se ven demasiado bien las expresiones del rostro**», «**no se ve el sentido del cuadro**».

2) Seguidamente, «**debe querer chocar para conmover al público antes de ver la obra**».

Estos elementos han permitido analizar la evolución del alumno. Ésta es bastante lineal: parte de la descripción del cartel para, en primer lugar, captar la significación de algunos elementos y, seguidamente, una connotación del conjunto y una interpretación del sentido del cartel. Conviene observar el interés de la expresión «**dueña del sufrimiento**» que denota una intuición bastante fina de la significación que Kokoschka deseaba imprimir a la imagen. Después de



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

haber atribuido un valor al cuadro, el alumno formula una apreciación. La operación es claramente inductiva y corresponde al modelo núm. 1. Sobrecogido al principio por la complejidad del cartel y percibiendo una cierta ambigüedad, el alumno formula una apreciación más bien desfavorable; posteriormente, intentando dilucidar la actuación de Kokoschka, corrige su primera opinión y se sitúa en una posición de comprensión bastante evidente.

La actuación del alumno núm. 20 corresponde al modelo núm. 2, pero resulta más compleja.

En una primera fase, los elementos retenidos van de los significados a sus significantes.

Significados	Significantes
Dolor	Rostros deformados
Violencia	Colores agresivos (rojo, azul, negro, blanco)
Muerte	Rostro blanco, cadavérico , del primer personaje Rostro rojo, desgarrado , del segundo personaje

El alumno saca de ello una primera conclusión, muy aparente: «¿**melodrama?**»

En la segunda fase, la operación se invierte: el alumno parte del significante para extraer un nuevo elemento de connotación.

Significantes	Significados
Oposición entre dos formas amarillas (Sol-Luna)	Combate - tristeza/vida - vida/muerte

De esta nueva connotación, la del combate, resulta un enriquecimiento de la significación atribuida por el cartel. Ésta adquiere un significado simbólico, el de un «**combate entre alegría y tristeza, vida y muerte**». Finalmente, formula una opinión sobre el cartel: «**tiene un aspecto positivo**»), explicada por el valor atribuido al cartel: «**llama la atención, fomenta el interés del público**».

La operación del alumno núm. 20 corresponde claramente al modelo núm. 2, en la medida en que la afirmación de un carácter o de una opinión precede casi siempre a su explicación o a su justificación. Sin embargo, ésta se invierte después de su primera conclusión: el alumno siente la necesidad de retomar un elemento descriptivo para enriquecer el significado atribuido a la imagen. Así pues, las rupturas en la actuación no siempre significan una incoherencia, una dificultad para construir. Pueden permitir un enriquecimiento del análisis; a veces, también están rela-

cionadas con la voluntad de expresar la impresión de caos o de malestar suscitada por el cartel.

¿QUÉ NOS ENSEÑAN LAS RESPUESTAS RESPECTO A LOS OBSTÁCULOS A UNA INICIACIÓN A LA CULTURA ARTÍSTICA?

El análisis de las respuestas de los alumnos permite en primer lugar establecer una tipología de las operaciones mentales.

El método utilizado distingue tres clases de operaciones.

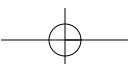
1) Las notaciones incompletas, las operaciones **simples** en dos tiempos y las operaciones **complejas** en tres tiempos y más.

2) Las operaciones claramente **inductivas** (Aa-Ca, Aa-Cb, etc.), globalmente las más numerosas, aquéllas que a partir del significado y, en particular, de la **connotación de conjunto** (empiezan por Ca, Cb, Ba) desembocan en una descripción, por cierto a menudo parcial; de hecho, aquéllas que hemos descrito anteriormente que toman una u otra vía, pero que se organizan en base a un **juicio de valor** que se justifica o transforma.

3) Las operaciones **lineales** y las que comportan **rupturas**, y el paso de un tipo de razonamiento a otro.

El análisis de las respuestas de los alumnos proporciona, además, indicaciones para evaluar, el reconocimiento por parte de los sujetos de elementos característicos de la visión pictórica expresionista, su reacción frente a este tipo de visión pictórica. Indirectamente, permite tener acceso a una parte de sus gustos y sus «rechazos» en el ámbito de la pintura mediante el estudio de la codificación Da y Db, unos tipos de valores atribuidos al cartel o al pintor, rechazo de, o atracción por, la obra analizada y motivos de las preferencias manifestadas.

Aparecen claramente dos clases de operaciones que definen dos grandes tipos de respuestas; las del segundo grupo presentan a menudo la particularidad de empezar por adelantar la connotación de conjunto, la significación o el valor atribuido al cartel, justificándola únicamente más tarde mediante una descripción, antes de concluir con una síntesis a menudo afinada comparado con la que producirían al principio de sus respuestas. Entre las operaciones de tipo inductivo, podemos distinguir un primer grupo de alumnos que proponen análisis detallados que tienen por objeto diversos elementos descriptivos del cartel, poniendo de relieve los contrastes y las relaciones entre estos elementos. Estos alumnos deducen de ello una impresión de conjunto que resulta de una interpretación del cartel. Ésta puede ser inexacta por falta de cultura histórica, pero es coherente con el conjunto del análisis





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

(**grupo AA**). Un segundo grupo de respuestas, observado únicamente en 1G2, efectúa la misma clase de análisis, pero desemboca en un juicio de valor argumentado (**grupo AB**). Un tercer conjunto de respuestas se estructura alrededor de una presentación bastante rica de los elementos descriptivos y de su connotación, sin conseguir extraer de ella una significación de conjunto (**AC**). El cuarto conjunto perceptible sólo tiene en consideración un único elemento descriptivo, y de éste se deduce una connotación y a veces un juicio de valor (**AD**).

Cuando la operación es de tipo deductivo, una primera categoría de respuestas presenta, después de la afirmación de la connotación de conjunto, un análisis rico en elementos descriptivos y que aporta, a cambio, elementos suplementarios (**grupo BA**). Un segundo grupo de respuestas sólo proporciona una descripción fragmentaria para justificar su interpretación (**grupo BB**). Finalmente, un último grupo de alumnos se limita a una impresión de conjunto a veces justificada mediante uno o dos elementos descriptivos (**grupo BC**). Para acabar, conviene situar a parte un grupo de alumnos que estructura su respuesta en un cuadro más o menos surtido, pero yuxtapone los elementos, dibujo, color, connotación, sin que sea posible relacionarlos. No obstante, una parte de estos alumnos extrae de ello una connotación de conjunto, pero sin relación con el resto del análisis, o únicamente perfilando un principio de relación con un solo elemento anotado (**grupo C**). A través del progreso de las operaciones a las que los alumnos han recurrido, los obstáculos a una lectura del objeto artístico parecen ser de tres órdenes: a) La pobreza de la descripción, que a veces es flagrante (grupos **AD**, **BB** y **BC**), puede estar relacionada con una falta de interés, pero también con una falta de entrenamiento o de referencias (más allá de un cierto umbral, la falta de referentes impide percibir, y, por lo tanto, describir⁸). b) La dificultad para deducir la connotación de la descripción (grupo **AC**) o para justificarla mediante la descripción (grupo **BB** y sobre todo **BC**) sugiere obstáculos de tres tipos: una imposibilidad para pasar a la abstracción (grupo **AC**); *al contrario*, un paso demasiado rápido a ésta que impide alimentar la reflexión con elementos descriptivos (grupos **BB** y **BC**); o una dificultad para relacionar, para sacar partido de las interacciones. c) Finalmente, ciertos alumnos parecen no tener la posibilidad de distinguir denotación y connotación (grupo **C**). La utilización de estos modelos permite poner de relieve algunos obstáculos cognitivos al aprendizaje.

Representaciones y significación política atribuida al cartel por los alumnos

Con cierta frecuencia, algunas **representaciones** también intervienen en la significación atribuida al cartel. Las podemos clasificar en tres grupos.

Un primer grupo de alumnos se basa en referencias extraídas de la literatura infantil o fantástica; en este caso, el cartel connota brujería, espectros, fantasmas.

Un segundo grupo, más importante, atribuye al cartel un significado político. Unos se refieren a recuerdos históricos; en tal caso, la referencia política es precisa. La impresión de horror que produce el cartel y la referencia a la muerte incitan a estos alumnos a relacionarlo a veces con el nazismo; otras, con el comunismo en particular, debido a la utilización del color rojo. Éste connota, para los alumnos, la Revolución o, frecuentemente, la sangre y, por lo tanto, la Revolución; más raramente se evoca la Inquisición y sus hogueras. Las referencias de los alumnos, sean literarias o históricas, se interponen aquí entre el sujeto y el cartel. En este caso, el objetivo del aprendizaje no será, por lo tanto, modificar la representación de los alumnos, sino proporcionarles la suficiente información sobre la cronología y esta obra de Kokoschka para que aquélla no bloquee el análisis de la imagen. Sin embargo, será interesante confrontar al alumno al hecho de que, para los rusos, rojo también significa hermoso, lo que explica el empleo generalizado de este color en los carteles soviéticos que exaltan la Revolución. Otros alumnos, sensibles a la dualidad de las polaridades de la obra, deducen de ésta una connotación de lucha, de tensión, de violencia, y asocian, una vez más, el rojo con la sangre, hacen de *La Pietà* un cartel que representa la guerra o un instrumento de propaganda contra la guerra.

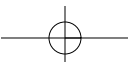
Finalmente, podemos separar un tercer grupo que se aparta de toda referencia política y entrevé una lucha amorosa y mortal entre el hombre y la mujer.

Las representaciones del arte a través de los valores que los alumnos atribuyen al cartel

Los valores atribuidos al cartel y los juicios de valor permiten apreciar mejor la representación del arte de una parte de los alumnos. Podemos agrupar dichos valores en cuatro conjuntos, tanto si son aislados como si justifican una evaluación.

1) Valores relacionados con la connotación general del cartel:

- Muerte, duelo, fúnebre, mórbido, macabro, lúgubre, siniestro
- Sufrimiento
- Miedo, horror
- Decadencia
- Trágico, dramático
- Triste, pesimista, poco optimista, no alegre, taciturno, sombrío
- Ambiguo
- Duro, frío
- Violento.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

2. Valores relacionados con sentimientos provocados por el cartel:

- Da miedo, pavoroso, angustiante
- Indiferencia
- Desagradable, asco
- Chocante, agresivo
- Misterio
- Sorprendente, cautivador, destacado, inquietante, extraño, raro.

3) Valores que indican una característica del cartel:

- Feo, no bonito, horrible, grotesco, ridículo / bastante bonito
- No corresponde a su función / corresponde a su función
- Complejo, significado difícil de comprender, confuso
- Lleva a reflexionar, a preguntarse sobre su significado
- Extraño, raro, barroco, fantástico
- Caricaturesco
- Tosco
- Llama la atención
- No realista, imaginación (muy) irreal
- Surrealista
- Abstracto, parece una pintura abstracta
- Moderno
- Recuerda a Picasso
- Recuerda al *Guernica*
- Místico
- Expresionista
- Dibujo frío
- Poca vida.

4) Valores que tienen que ver con el autor:

- Pintor atormentado
- Dibujante «negro».

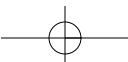
Estos valores sólo pueden ser apreciados en función del contexto de su formulación. En efecto, ciertos vocablos peyorativos justifican una opinión positiva: *Primera impresión: tristeza, muerte, decadencia, sufrimiento, horror. Me gusta.* (1G2, alumno núm. 19). La codificación ha utilizado, pues, los vectores de apreciación explícitos tales como: «creo», «para mí», «en mi opinión», «me gusta», «no me gusta». Una variedad de elementos también ha permitido precisar su significado e intensidad: así, la dirección de la señalización mediante flechas de la representación gráfica, las redundancias (1G2, alumno núm. 9), incluso ciertas metáforas, como la evocación de Chernobil del propio alumno. También se ha utilizado la ironía (*Estaría más justificado en la publicidad de un tren fantasma*, 1B1, alumno núm. 31) o ciertas atribuciones: *Esto representa la muerte, la tortura; se trata de un cartel macabro, despojado de realismo. Sin duda proviene de un país del Este* (1B2, alumno núm. 30).

La codificación de las atribuciones de valores al car-

tel permite elaborar un cuadro de las apreciaciones en valor absoluto y de deducir posteriormente de éste, por un lado, el porcentaje del número de respuestas de esta naturaleza respecto al número total de alumnos y, por el otro, la clasificación de los tipos de opiniones respecto al número total de respuestas.

A través de estos cuadros, se puede apreciar, en primer lugar, la frecuencia de los juicios de valor, unas treinta menciones sobre unas doscientas respuestas. Esta debilidad relativa parece característica de una situación vivida como «escolar». Muchos alumnos rehúsan apreciaciones que saben que están prohibidas en el aula y, por lo tanto, consideradas «no legítimas». La frecuencia de los juicios de valor varía, además, en gran medida, de una sección a otra. ¿Cuál es la razón de estas distorsiones que no corresponden, ni a una divergencia entre las clases experimentales y las otras, ni a una oposición entre las secciones de enseñanza general y las secciones orientadas a la enseñanza técnica? Relacionar las menciones de valores atribuidas al cartel con el cuadro sin que exista una opinión sobre éste permite aportar un elemento de respuesta a esta pregunta. Los resultados de los dos cuadros son, en efecto, claramente complementarios. Las secciones que emiten pocas opiniones sobre el cartel le atribuyen frecuentemente un carácter, y a la inversa. Sólo hay una excepción, la 1G4, pero, en esta sección, las respuestas son mucho más cortas, y más bien parece que la débil proporción de atribuciones y juicios de valor sea simplemente un síntoma... de desinterés. La actitud de los alumnos de 1B1 que destacan por un porcentaje récord de menciones atribuidas al cartel puede explicarse, pues, por el deseo de evitar juicios de valor, o por una comprensión más técnica de la consigna «analizar el cartel», o por una intuición más precisa del tipo de producción que se va a entregar al profesor para alinearse con la cultura «cultura». De hecho, las dos explicaciones pueden sostenerse mutuamente y explicar las particularidades de los resultados de esta sección. Por el contrario, los alumnos de 1G2 se caracterizan por un porcentaje muy débil de mención de valores atribuidos al cartel: es posible deducir de ello que estos alumnos menos interesados en aparecer como instruidos, o menos al corriente del tipo de respuesta que hay que dar para ello, habrían producido más juicios de valor. Esta interpretación se ve reforzada por el análisis de la opinión de los alumnos sobre el arte en la misma evaluación preliminar⁹.

A pesar de la debilidad global de su frecuencia, los juicios de valor sobre el cartel de Kokoschka proporcionan algunas indicaciones interesantes sobre los gustos estéticos de los alumnos. Estos juicios de valor son generalmente negativos, lo que puede explicar también que muchos alumnos hayan evitado pronunciarse. Los juicios positivos parecen muy minoritarios, excepto en 1G1, en donde constituyen la mitad de las respuestas; pero este porcentaje parece poco





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

significativo, dado el pequeño número de estas respuestas favorables. En todas las secciones, los juicios negativos constituyen la mitad o más de las respuestas y, en cinco secciones de las siete que existen, las apreciaciones muy negativas constituyen más de una cuarta parte. En 1G2 y 1G5, las únicas secciones en las que las respuestas son bastante numerosas para poder presentar un carácter realmente significativo,

los juicios negativos y muy negativos representan respectivamente un 70,4% y un 50% del total, con la mitad de rechazos categóricos.

Las razones alegadas para sostener estos juicios de valor aparecen repetidamente y con bastante frecuencia para poder ser analizadas a partir de dos cuadros.

Cuadro 1
Motivos de rechazo.

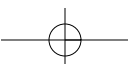
	B+G	B	G	1B1	1B2	1G1	1G2	1G3	1G4	1G5
<i>Total alumnos</i>	197	62	135	31	31	26	25	24	29	31
Rechazos violentos sin explicación (redundancias)	2	1	1	1			1			
Razones políticas	1	1		1						
Impresión de malestar suscitada	2						2			
Carácter triste, mórbido del tema, ausencia de alegría	9	1	8	1			7			1
Ambigüedad	4		4				2	1		1
Incomprensión	5		5				1	2	1	1
Imagen fea, «no bonita», personajes feos	5		5				1	2	1	1
Imagen tosca, ingenua, boceto, pintado torpemente, «como por un niño»	4	1	3	1						3
Deformación	2		2						1	1
Colores feos, chocantes, demasiado oscuros, demasiado intensos, fríos	2		2				1			1
«Demasiado abstracto», falta de realismo	3		3				2		1	
No corresponde a la belleza de la naturaleza	1		1				1			
Falta de sensibilidad, frialdad, aridez	2		2				1			1
Sin armonía	1		1							1
No corresponde a su función	1						1			

Cuadro 2
Motivos de apreciación positiva

	B+G	B	G	1B1	1B2	1G1	1G2	1G3	1G4	1G5
<i>Total alumnos</i>	197	62	135	31	31	26	25	24	29	31
Adecuación a su función, buena propaganda	5	1	4		1		2		1	1
Incita a la reflexión	1	1			1					
Comprensible para personas de distintos países	1		1							1
Originalidad, «imagen destacada y sugestiva»	2	2		2						
Bastante bonito	1	1		1						
Atracción por el aspecto mórbido del cartel	2		2			1	1			

Muy pocos alumnos alegan una razón de apreciación positiva. La intensidad del juicio positivo es, por otra parte, generalmente débil, excepto en un único caso (*Cartel destacado, sugestivo*). Lo demuestra la fre-

cuencia de los términos restrictivos (*cartel bastante bonito, este cartel tiene un aspecto positivo*). Sin duda alguna, la estética del «asesino, esperanza de las mujeres» encuentra pocos partidarios. Además del



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

caso antes mencionado, un solo alumno encuentra que el cartel es «original», otro «bastante bonito». Las apreciaciones positivas están, pues, vinculadas casi siempre a la adecuación a los objetivos atribuidos al autor: atraer al público, chocar para retener su atención (*No está tan mal hecho*, alumno núm. 6, 1G2). A veces, el cartel se valora como imagen publicitaria, pocas veces como obra de arte. Las explicaciones ofrecidas para este rechazo son, en cambio, numerosas y diversificadas. Algunas parecen estar relacionadas con errores: *propaganda anticomunista primaria, nada que ver con el título*. En el primer caso, el error tiene que ver con la relación bastante frecuente de los caracteres «color rojo» y «comunista», así como con el horror suscitado por el cartel, lo que, de hecho, lo vincula al grupo de los rechazos motivados por el tema. En el segundo, se debe a la ignorancia del significado de la expresión especializada «comedia dramática». Aparte de estos dos casos y del de dos alumnos que no explican su rechazo pero lo expresan mediante la redundancia de los términos o de las expresiones despreciativas (la alusión a Chernobil se puede analizar como una metáfora destinada a demostrar la intensidad de su rechazo o como un rechazo del horror expresado por el tema), los juicios negativos parecen estar vinculados al tema o a la estética del cartel, o incluso a las dos clases de razones. El rechazo de la estética es predominante (unas 20 menciones y 10 sobre 17 en 1G2). Los motivos que se han dado son a menudo bastante imprecisos: «feo, no bonito», «confuso», «no comprendo su significado». Menos frecuentes son los motivos precisos: *rostros deformados, colores demasiado oscuros e intensos, chocantes, no realista*.

La utilización de vocablos que están relacionados con el arte moderno se encuentra en un cierto número de respuestas, en particular los vocablos *surrealista, abstracto, moderno*. Y, aunque el vocablo «expresionista» designa muy claramente la corriente artística (*Estilo: dibujo frío, yo diría en estilo expresionista, color oscuro e intenso*, alumno núm. 9, 1B2), no sucede lo mismo con los términos «surrealista» y «abstracto»: el primer vocablo se puede traducir por «no realista» o «irreal», sin que se le pueda atribuir un valor positivo o negativo; el segundo por «no realista», en un sentido a menudo peyorativo. La mención «moderno» indica, en tres casos de cada cuatro, el simple reconocimiento de la modernidad del cuadro. Sin embargo, dos alumnos de 1G5 explicitan el término; para uno, es la mezcla de emociones suscitadas (*Cartel moderno, por lo tanto, en el que se mezclan todas las emociones*, alumno núm. 19 1G5), para el otro, en relación contradictoria con la mezcla de estilos (*Se trata de una mezcla de estilos, pero es arte moderno*, alumno núm. 9, 1G5). La complejidad, incluso la confusión, en el segundo caso, parecen caracterizar claramente el arte moderno para estos alumnos. La referencia al *Guernica* (relacionada con el tema) y una de las referencias a Picasso (debido a

la deformación de los personajes) se explican por algunas características del cuadro. No obstante, el segundo recurso a la obra de Picasso es claramente peyorativo (*Este cartel es extremadamente horrible. Se parece a las obras de Picasso. Los colores intensos acentúan considerablemente la mediocridad de la imagen que representa un monstruo humano completamente deformado, abollado, carmesí. Bueno, es de lo más horrible que hay en el mundo*, alumno núm. 12, 1G5). El rechazo del cartel es absoluto, expresado por la redundancia de los términos y las expresiones peyorativas, y la referencia a Picasso se emplea en este sentido (no obstante, la referencia al *Guernica* también puede expresar un rechazo a temas demasiado vinculados a la muerte). Está motivada por la intensidad-agresividad de los colores y por la deformación del personaje, características que se atribuyen, pues, a las obras de Picasso. Estas breves observaciones expresan un rechazo a la estética moderna, pero son demasiado ambiguas para ser concluyentes.

Sin embargo, los motivos invocados para apoyar estas reacciones permiten, mediante un juego de oposiciones, aproximarnos a la estética de los alumnos que las han formulado:

<i>El asesino, esperanza de las mujeres</i>	Caracteres estéticos valorados
Feo No bonito ,	Bello Bonito
No realista , irreal, demasiado abstracto	Realista
Deformación	Sin deformación
Ingenuo, tosco, pintado como por un niño Confuso	Bien dibujado Claro
Colores agresivos , violentos Oposiciones violentas de colores o intensidades	Colores no agresivos Sin contrastes violentos en los colores y su intensidad
Sin armonía	Armónico
Sentido difícil de comprender	Sentido fácil de comprender

Según nuestra aproximación, la estética de los alumnos se opone punto por punto a las estéticas modernistas. Se trata de una concepción intelectualista que se caracteriza por el rechazo a cualquier obra cuyo sentido no sea inmediatamente inteligible. Está vinculada a un ideal normativo, «objetivista» de lo bello¹⁰ como armonía. Cualquier carácter agresivo, cualquier contraste demasiado marcado se ven rechazados tanto en lo que concierne a las formas como a los colores. Este ideal de belleza expresa más que nada un rechazo al choque. Se inserta en un modelo que valora el dibujo bonito, el color puro, las formas bien definidas; parece haber surgido de la deformación académica del neoclasicismo, un modelo que se impone tanto, que incluso permanece en algunos de aquéllos que ya han sido iniciados por sus familias.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Las pinceladas que se ven, el color que sobrepasa el contorno son percibidos como defectos, a veces como una expresión de ingenuidad. Un cuadro bonito tiene que ser figurativo, realista, ya que los alumnos confunden realismo y verosimilitud¹¹.

El rechazo frecuente a *La Pietà* podría no limitarse al mostrado frente al expresionismo, sino que afectaría el arte moderno en general. Esta estética proporciona parecidos inquietantes con la que Anne-Marie Boutet de Monvel atribuye a la enseñanza del dibujo en primaria a mediados de los años setenta, una época en la que los alumnos preguntados hacían sus estudios¹². Parecería, pues, que, para gran parte de los alumnos, el modelo surgido de los cursos de dibujo tradicional es el que predomina. A este modelo se vincula una concepción normativa y jerarquizada del arte, reforzada por el entorno cultural exterior. No todos los alumnos comparten esta estética, pero parece ser mayoritaria en los que han expresado rechazo. En algunas secciones, ésta afecta casi a una tercera parte de los alumnos.

Una gran dificultad para examinar la obra de arte

Así pues, el acceso a las obras modernas y contemporáneas¹³ presenta dificultades importantes para los alumnos. Más allá de los posibles elementos de resistencia vinculados a la representación que éstos tienen del arte, parecen adolecer de una gran falta de competencia para examinar la imagen.

Se observa que, si algunos alumnos tienen dificultades para pasar de lo particular a lo general y para concluir una descripción rica de los elementos por una apreciación de conjunto, el problema más frecuente procede de la omisión de la etapa descriptiva. Finalmente, algunos alumnos yuxtaponen los elementos de análisis sin intentar organizarlos. Para algunos de ellos, esta dificultad parece derivarse de la aplicación de un cuadro de análisis demasiado preciso que bloquea la posibilidad de relacionar los elementos.

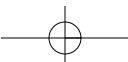
Entre los elementos descriptivos retenidos, a veces aparece el color, pero casi nunca las formas. Se introduce un elemento positivo con la percepción, bastante frecuente, de las oposiciones entre femenino y masculino, negro y blanco/rojo, luna y sol. Algunos alumnos observan el vínculo existente entre estas oposiciones y distinguen las dos polaridades que tensionan la obra. Algunas respuestas introducen, incluso, la dualidad violencia/ternura. Sin embargo, las que se refieren al tema de *La Pietà* son muy poco numerosas. Casi siempre falta la relación entre color y forma, descripción y connotación, forma y sentido, cuando la hay. Si existe, los diferentes elementos de análisis parecen estar casi siempre como desarticulados: los elementos descriptivos rozan los elementos

de connotación sin relación, algunos alumnos se contentan con atribuir a la imagen un significado de conjunto sin justificación. El paso a la abstracción es a menudo demasiado rápido, y los alumnos acompañan mal la atribución de un sentido o de una connotación al cartel con aportes descriptivos. Así pues, a menudo se desdeña la etapa de la descripción, y el vínculo está ausente o se mantiene entre los significantes y significados señalados. *Al contrario*, algunos alumnos acceden difícilmente a la abstracción, contentándose con los elementos de descripción. Con frecuencia, cualquier justificación de una idea es rechazada; a los alumnos, parece bastarles con haberla expresado.

Así, estas dificultades parecen estar muy relacionadas, por una parte, con una falta de herramientas de análisis específicas para examinar la imagen o la obra de arte, sobre todo cuando se trata de una obra moderna; y, por otra parte, con una falta de referencias culturales y con operaciones mentales estereotipadas. Falta el vínculo entre el elemento descriptivo y su interpretación. Quizás, dado que no pueden diferenciar entre descripción e interpretación, muchos alumnos las sitúan en un mismo nivel y no ven la necesidad de establecer relaciones. Finalmente, la cultura artística moderna y contemporánea parece ser algo minoritario para los alumnos del lycée Jean Lurçat. Para los demás, las pocas referencias adquiridas sobre la cultura de los siglos anteriores son a menudo inadecuadas. Así pues, la noción de civilización, generalmente introducida en forma de tablas que excluyen cualquier evolución, no es demasiado útil para analizar el siglo XX, en el que esta evolución se acelera. Los cuadros de análisis de obras de arte que los alumnos han podido practicar en el aula se aplican generalmente a obras figurativas. Para valorar el arte moderno y contemporáneo, casi siempre sólo disponen de herramientas inadaptadas.

De todo ello se pueden sacar algunas conclusiones. Aprender a ver un cuadro implica, pues, en primer lugar, que el alumno considere la obra no sólo como un objeto que se puede admirar o eventualmente rechazar, sino como algo que se puede «leer»; que concibe, por un lado, que se trata de algo distinto de una simple reproducción de lo visible, ya que el análisis sería entonces inútil y, por otro, que es el resultado de una elaboración. La lectura de una obra de arte moderno requiere también que el sujeto conciba que existe una diversidad de visiones artísticas y, por ello, de claves de acceso múltiples a la obra: que una obra de Tanguy puede comprenderse con la ayuda de referencias psicoanalíticas, que ciertas leyes ópticas pueden servir de clave para acceder a los cuadros de Delaunay...

Parece que es esencial proporcionar a los alumnos los instrumentos de una confrontación entre diversas experiencias formales que les permitan dotarse de un glosario de formas y de puntos de referencia de aná-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

lisis que proporcionan elementos de método con el objetivo de permitir que los alumnos puedan adquirir las herramientas que les brinden la posibilidad de comprender que una misma obra tiene diferentes interpretaciones. Así pues, los alumnos podrán pasar de un rechazo global a una posibilidad de elección. El aprendizaje de la elección parece ser una de las condiciones necesarias para una verdadera iniciación al arte moderno y contemporáneo, ya que sustituir un modelo por otro introduciría una nueva segregación. Conviene, más bien, alejar cualquier tipo de normatividad y proporcionar indicaciones al alumno. Estas herramientas de lectura de la imagen deberían poder llevarle a pasar de un tipo de operación al otro y, en particular, a no dejar de lado la etapa de la descripción precisa de los elementos, a fin de permitir su confrontación con la operación inductiva. En efecto, una de las dificultades más frecuentes parece provenir de un paso excesivamente rápido a la abstracción que impide que el pensamiento del alumno se alimente de elementos concretos. Por el contrario, para otros alumnos habrá que organizar el paso de la descripción a la connotación. Además, será necesario producir no uno sino varios cuadros de análisis, unos precisos, otros muy amplios, a fin de evitar la adhesión pasiva a un modo de análisis presentado como la norma. Los cuadros más precisos tendrán por objeto llevar a los alumnos a tomar conciencia del conjunto de los elementos que participan, mientras que los otros los llevarán a experimentar su propia actuación. Estos cuadros flexibles que incluyen indicaciones técnicas, herramientas de comparación, conocimientos nocionales y factuales... les brindarán la posibilidad de elaborar ellos mismos sus propios cuadros, de cotejar los tipos de respuestas dadas por los creadores al problema de la pintura y de motivar sus elecciones.

Aprender a leer un cuadro implica también que el alumno no lo considera como algo dado que se contempla pasivamente. La actuación requiere la toma de conciencia del hecho de que mirar una obra de arte no es participar en una operación mágica, sino efectuar una operación mental. El alumno puede, pues, ser consciente de su operación mental, y de que ésta puede ser enriquecida y completada. Todo ello supone que las diferentes etapas de su operación mental respecto a la obra sean puestas de relieve, diferenciadas y explicitadas.

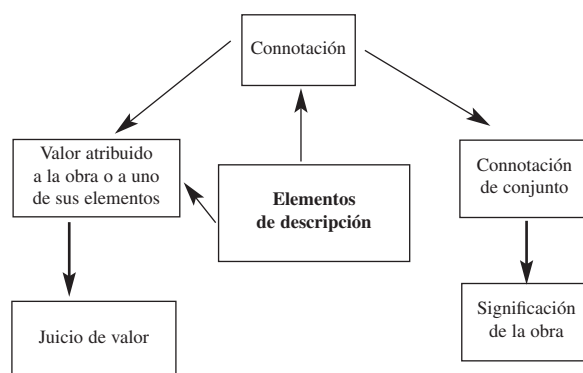
¿Repercusiones didácticas?

Dos modelos de operación (**modelo núm. 1 - modelo núm. 2**) aparecen en la lectura de la obra de arte. El modelo 1 toma la descripción como punto de partida y desemboca en la connotación y significación del cartel. El modelo 2 parte del significante para encontrar seguidamente los elementos del significado y conseguir un enriquecimiento de la connotación. Sin embargo, las actuaciones presentan, en la realidad

y respecto a estos modelos, una gran variedad y, como ya he apuntado anteriormente, a menudo proceden con idas y venidas. Me parece que la utilización de este tipo de modelo permite delimitar mejor los **objetivos de aprendizaje** en materia de lectura de la imagen. Para el conjunto de los alumnos, se tratará primero de enriquecer y hacer más compleja la red de relación perfilada por sus respuestas. Poner de relieve los procesos de aprendizaje brinda además la posibilidad de una diversificación individual de los objetivos, mostrando la disparidad de las operaciones utilizadas.

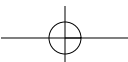
La variedad de las operaciones observadas en los alumnos introduce una duda respecto a la eficacia de los cuadros de análisis rígidos aplicados al comentario de obras de arte. En efecto, estos cuadros no siempre responden a los problemas que el alumno encuentra en su actuación. Así pues, nos podríamos preguntar si no acaban aplicando técnicas a un funcionamiento cognitivo y a representaciones no cambiadas. ¿No podríamos apostar por una operación más flexible que tuviese como punto de partida las representaciones de los alumnos y los problemas a los cuales éstos se ven confrontados en su actuación individual? Para ello, me parece posible utilizar los modelos propuestos o, cuando menos, el más simple, es decir, el primero, adaptándolo un poco para hacer que sea operativo como herramienta didáctica.

Modelo 1 adaptado



Frente a una o varias obras de arte, aquello que introduce el interés suplementario de la comparación¹⁴, es decir, la utilización de este modelo, permite, en primer lugar, que los alumnos puedan visualizar su actuación y sus etapas y que tomen cierta distancia respecto a ésta.

Presentar y discutir las respuestas de los alumnos, aclarándolas a través de este modelo, conduce seguidamente a comparar las actuaciones, a ver que son diferentes, lo que introduce aun otra distancia suplementaria. Cada alumno puede también calificar las





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

etapas de su actuación, nombrarlas y, consecuentemente, diferenciarlas: ahí describo, ahí hago un juicio de valor...

A partir de este distanciamiento respecto a su actuación, los alumnos pueden proceder después a un trabajo sobre la obra de arte, utilizando el modelo como herramienta de análisis. Por un lado, el alumno puede proseguir y enriquecer su propia actuación, por el otro, existe la posibilidad de confrontarse a la principal dificultad experimentada en el momento de efectuar la primera parte del trabajo: aquél que, por ejemplo, tenga dificultades para facilitar una descripción, deberá trabajar sobre todo este aspecto. Retomemos el ejemplo de *La Pietà*. Dejaremos que los alumnos se confronten una segunda vez a la obra proporcionándoles sus referencias. Facilitaremos indicaciones de análisis en forma de lista de elementos que hay que descubrir y relacionar: color, formas, luz... También indicaremos los elementos factuales fundamentales: un breve resumen de esta obra de Kokoschka, elementos contextuales. Sin embargo, es mejor introducir estos elementos factuales de forma progresiva, en función de la actuación de los alumnos, para poder responder a los obstáculos que han encontrado y para no refrenar su imaginario. Después de haber hecho explicitar y de haber cotejado los juicios de valor, se formulará la prohibición, materializada en un cuadro, de toda clase de atribución de valor a la obra. Esta prohibición del juicio de valor no significa que no se vaya a tener en cuenta. En efecto, será necesario volver a algunos de ellos. Por una parte, podremos proporcionar los elementos que permitan volver al juicio de valor cuando sea debido a una equivocación respecto a la significación o el contenido de la obra. Así, la simple relectura del título y la fecha (1802) de una obra como *L'apothéose des héros Français morts pour la patrie pendant les guerres de liberté*, de Girodet-Trioson, me ha permitido demostrar, con motivo de un trabajo efectuado con alumnos de segundo en 1995, que no se trata de una obra de propaganda para las guerras del Imperio y, por lo tanto, suprimir las reticencias ideológicas de algunos alum-

nos¹⁵. Por otra parte, los juicios de valor formulados por dichos alumnos podrían constituir la clave de las relaciones establecidas con los de las personas contemporáneas de esta obra, y proporcionar así el punto de partida para una reflexión¹⁶.

Esta actuación se puede transponer al análisis de una multiplicidad de obras de arte. Sin embargo, podemos enfrentarnos a un rechazo a expresar cualquier juicio de valor, sobre todo oral, en particular cuando se trata de obras que proceden de la visión artística del Renacimiento, que gozan de más legitimidad entre los alumnos. En tal caso, es necesario solicitar este juicio de valor, por ejemplo, organizando una comparación con otras obras y pidiendo a los alumnos que justifiquen sus preferencias. En efecto, poner en evidencia juicios de valor o un valor atribuido al objeto artístico constituye uno de los momentos clave del proceso.

En la introducción a la primera parte de su obra *Lecture de l'art*¹⁷, Jean-Luc Chalumeau cita a George Steiner: «El arte es la mejor lectura del Arte», lo que podríamos traducir como: «La obra es la mejor didáctica de la obra». Parece una tautología, pero sólo en apariencia, ya que, para iniciar a los alumnos a la cultura artística, es posible aplicar un método en el que a partir de la interpretación y del juicio suscitados en los alumnos por la propia obra, se construye el aprendizaje de su lectura. En este caso, los conocimientos del profesor intervienen solamente en una segunda fase para estructurar la confrontación de las representaciones y el intercambio de las informaciones y para ayudar al alumno, en esta lectura, mediante elementos de información cronológicos o de otro tipo y ejercicios que le permitan que pueda estructurar individualmente su actuación mental en función de los obstáculos detectados. El alumno elabora, pues, su propia lectura, confrontándola a la de los demás y con los elementos de información aportados. La evaluación preliminar ya no persigue lagunas y representaciones que hay que corregir, sino que constituye la primera etapa del aprendizaje.

NOTAS

¹ Meirieu, P. (1988). *Apprendre... oui, mais comment*. París: Ed. ESF, p. 62.

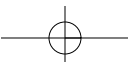
² He descrito y analizado este intento en mi tesis: *Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première. Une expérience d'initiation à la culture artistique du premier 20^{ème} siècle par le domaine plastique et visuel dans le cadre du programme d'histoire de première*. Doctorado en didáctica de la historia, tesis defendida bajo la dirección de Henri Moniot, Université Paris 7 - Denis Diderot, enero de 1993.

³ *La Pietà* (1908), litografía en cuatricromía que anuncia el drama de Oskar Kokoschka *Le meurtrier, espoir des femmes*. La

obra fue expuesta en el marco de la Exposición Internacional de Arte de Viena, en el teatro al aire libre, el 4 de julio de 1909. La litografía, transpuesta sobre piedra, fue impresa en Viena (Museo de Historia de Viena, Inv. 116 202).

⁴ Palmier, J.M. (1980). *L'Expressionnisme et les arts, 2 - Peinture, Théâtre-Cinéma*. París: Payot, p. 11.

⁵ Hofmann, W. (1986). «La mort dans la peinture autrichienne». *Vienne, l'apocalypse joyeuse*, catálogo de la Exposición de Viena 1880-1938, dir. Jean Clair. París: Édition du Centre Pompidou, p. 90.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

⁶ Bardin, L. (1991). *L'Analyse de contenu*. París: Presses Universitaires de France, 6a. edición.

⁷ Las etapas de la descripción están subrayadas. Utilizo la negrita para los elementos de connotación, las cursivas para los verbos que introducen una opinión y las mayúsculas cuando se trata de un juicio de valor.

⁸ Marchal, G.L. (1972-73), «À propos d'une expérimentation en matière d'imprégnation d'élèves du cours préparatoire en contact avec des œuvres d'art authentiques». *Bulletin de Psychologie*, 308, pp. 961-967.

⁹ Baquès, M.C. (1993), respuestas a la pregunta núm. 2 del cuestionario 1, tomo II, p. 45, op. cit.

¹⁰ Lacoste, J. (1986). *L'idée de beau*. París: Bordas.

¹¹ Esta observación ha sido corroborada con motivo del análisis efectuado en el aula del cuadro de David, *Le Serment des Horaces*. Los alumnos tuvieron muchas dificultades para comprender que se trata de una representación idealizada más que de una fotografía de una escena real.

¹² Boutet de Monvel, A.M. (1974). *Pour un enseignement des arts plastiques et visuels*. París: Éditions ESF, colección Sciences de l'Éducation. La clase de dibujo tradicional, subordinada a imperativos que le son ajenos –desarrollo de la inteligencia conceptual o imperativos morales de orden y de pulcritud–, sigue siendo predominante en los años de educación primaria de los alumnos del estudio, imponiendo una concepción normativa de lo bello. El dibujo bonito cumple con las exigencias siguientes: verosimilitud (sobre todo, ninguna deformación), preocupación por los detalles, proporciones «realistas» y simétricas, perspectiva, contornos nítidos, colores contrastados o complementarios, realización cuidadosa. En los años 1970-75, este modelo era claramente predominante. Sin embargo, empezaba a difundirse un modelo inspirado en el arte moderno, pero a menudo privado de su fuerza hasta convertirlo en «sub-arte moderno», según la expresión de Anne-Marie Boutet de Monvel, y, por lo tanto, incompatible con el espíritu de la creación. En el primer ciclo de la educación secundaria aparecen mucho más a menudo nuevos métodos que se centran en la

expresión, la materia, las formas... introduciendo elementos favorables al acceso al arte moderno y contemporáneo. Algunas de estas investigaciones se han aplicado desde mediados de los años setenta en la educación primaria, pero de forma aún muy minoritaria. No obstante, la escasez de horas (1 hora, después 2 horas por semana en el primer ciclo, optativo en el segundo ciclo para los alumnos de los institutos de bachillerato, sin que se creen puestos de trabajo a este efecto en los institutos técnicos) y la poca importancia atribuida a la orientación de los alumnos en artes plásticas limitan cuantitativamente los efectos.

¹³ Si incluyo aquí las obras contemporáneas es porque me parece que una parte importante de las herramientas de análisis de las obras modernas se puede utilizar para su comprensión, dado que las vanguardias modernistas han proporcionado un gran número de herramientas formales aplicables a la contemporaneidad.

¹⁴ La comparación facilita el comentario y muestra claramente los juicios de valor.

¹⁵ Baquès M.C. (1996). Un módulo a partir de obras pictóricas: «Patrie/Nation, des lumières à 1830», *IREGH*, núm. 3, CRDP de Auvernia, pp. 77-91. En este artículo encontraremos un ejemplo de aplicación del método aquí descrito centrado en dos conceptos importantes para el aprendizaje de los alumnos.

¹⁶ No parece que se aproveche mucho esta oportunidad. En cuanto a otra obra, *La liberté guidant le peuple*, de Delacroix, Marie-France Bacuvier y Marie-Claude Salomon observan que algunos alumnos del estudio opinan que la figura femenina «es sucia». No obstante, los docentes nunca revelan estas cosas; podrían confrontar de forma útil este juicio de valor con el de los contemporáneos. Bacuvier M.F. y Salomon M.C. (2004), «La Liberté guidant le peuple: représentations et stéréotypes». *Art, Image(s), Histoire. Stéréotypes et clichés, Actes du colloque 27-28 novembre 2002*. Clermont-Ferrand: Centro CRDP de Auvernia, IUFM de Auvernia, Presses Universitaires Blaise Pascal, pp. 61-66.

¹⁷ Chalumeau J.L. (1991). *Lectures de l'Art*. París: Éditions du Chêne, p.11.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. (1991). *L'Analyse de contenu*. París: Presses Universitaires de France.

BOUTET DE MONVEL, A.M. (1974). *Pour un enseignement des arts plastiques et visuels*. París: Éditions ESF, colección Sciences de l'Éducation.

BAQUÈS, M.C. (1993). *Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première. Une expérience d'initiation à la culture artistique du premier 20^{ème} siècle par le domaine plastique et visuel dans le cadre du programme d'histoire de première*. Doctorado en didáctica de la historia, Université Paris 7 - Denis Diderot.

CHALUMEAU, J.L. (1991). *Lectures de l'Art*. París: Éditions du Chêne.

HOFMANN, W. (1986). «La mort dans la peinture autrichien-

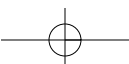
ne», *Vienne, l'apocalypse joyeuse*, catálogo de la exposición «Vienne 1880-1938», bajo la dirección Jean Clair. París: Édition du Centre Pompidou.

LACOSTE, J. (1986). *L'idée de beau*. París: Bordas.

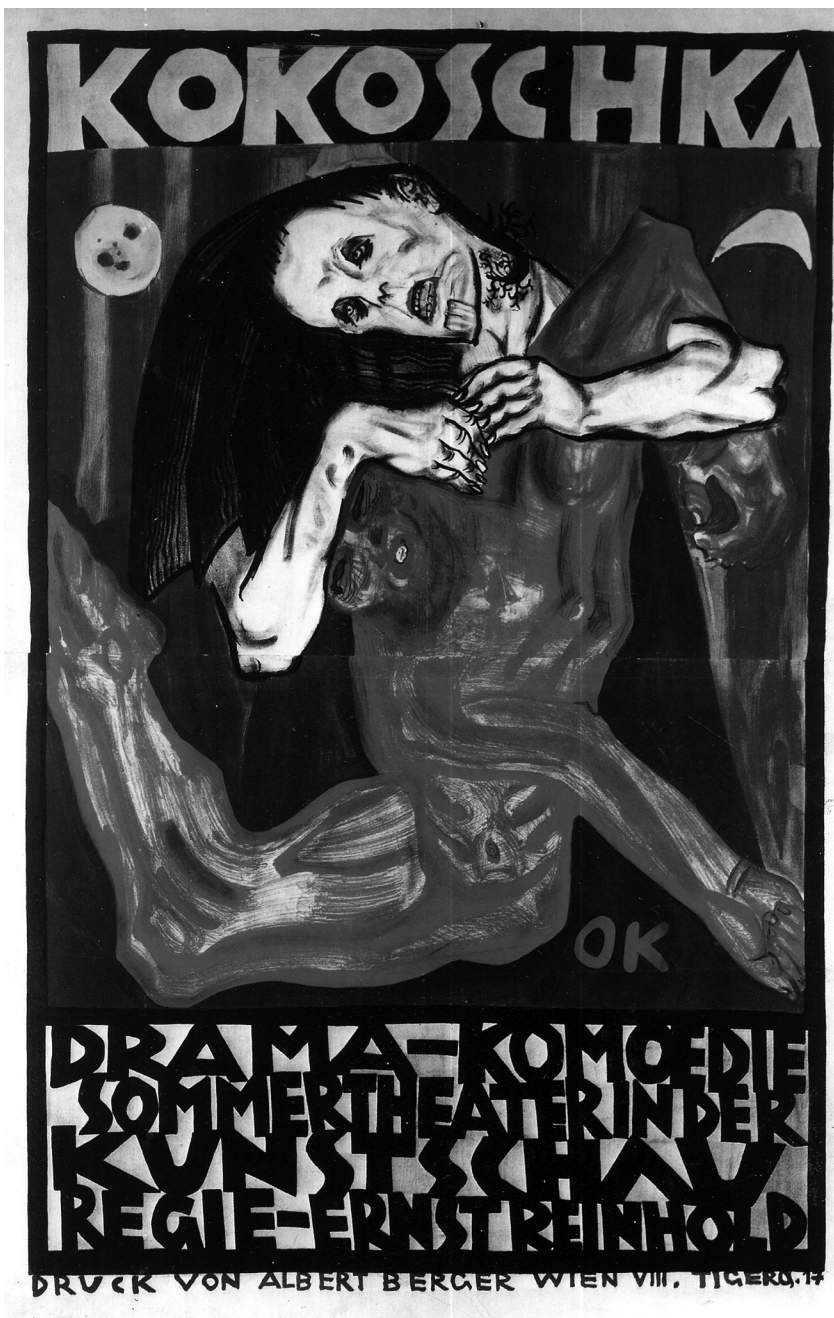
MARCHAL, G.L. (1972-73). «À propos d'une expérimentation en matière d'imprégnation d'élèves du cours préparatoire en contact avec des œuvres d'art authentiques». *Bulletin de Psychologie*, 308, pp. 961-967.

PALMIER, J.M. (1980). *L'Expressionnisme et les arts, 2 - Peinture, Théâtre, Cinéma*. París: Payot.

PALMIER, J.M. (1986). «La peinture expressionniste». París: CNDP. *Actualité des arts plastiques*, 29.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA



Musée d'art moderne de la ville de Paris