

THE PROTOHISTORY OF SCHOOL HISTORIOGRAPHY
OF HISTORY OF ART (18TH AND 19TH CENTURIES):
EPISTEMOLOGICAL APPROACHES AND SOCIO-EDUCATIONAL
PURPOSES BASED ON THE ENLIGHTENMENT PROPOSALS AND
THE WORK OF MANJARRÉS

Rasgos protohistóricos de la historiografía del arte escolar (siglos XVIII y XIX): enfoques epistemológicos y finalidades socioeducativas a partir de las propuestas ilustradas y la obra de Manjarrés

Raúl López-Castelló*

Universitat de València

Raul.Lopez-Castello@uv.es - <https://orcid.org/0000-0001-6264-6745>

Fecha recepción: 20.07.2023 / Fecha aceptación: 21.07.2024

* El autor es beneficiario de una Ayuda del Subprograma de Formación del Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España). Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Resumen

En este trabajo profundizamos en el examen y sistematización de algunos aspectos de la protohistoria de la Historia del Arte como disciplina escolar para que pueda rastrearse posteriormente su cambio y continuidad en su devenir propiamente escolar. Para ello nos retrotraemos a la Ilustración y la enseñanza de la Historia del Arte en las Academias de Bellas Artes, cuyos productos derivados tendrán una destacada influencia en la conformación de toda una serie de discursos, usos y prácticas que pasarán a ser definidores de una tradición (posteriormente) escolar. El artículo, así, trata de integrar algunos de los estudios previos que se han ocupado del particular y profundiza en algunas de sus fuentes de referencia, especialmente en el manual de José de Manjarrés y Bofarull (1859) dirigido a la formación de los futuros artistas. La conclusión apunta una incipiente enseñanza de la Historia del Arte caracterizada por una visión teleológica tendente a la canonización de ciertos contenidos, con un discurso construido sobre la base de determinados etnocentrismos.

Palabras clave

Historiografía, Historia del Arte, código disciplinar, Academias de Bellas Artes, Manjarrés, enseñanza, epistemología, identidades.

Abstract

In this study, we delve into the examination and systematization of some aspects of the protohistory of the History of Art as a school subject so that its change and continuity can be traced later in its proper school development. For this, we go back to the Enlightenment and the teaching of History of Art in the Academies of Fine Arts, whose derived products will have a great influence on the conformation of a whole series of discourses, uses and practices that will become the definers of a school tradition. The article, thus, tries to integrate some of the previous studies that have dealt with the matter and delves into some of its reference sources, especially the textbook by José de Manjarrés y Bofarull (1859) aimed at training future artists. The conclusion points to an incipient History of Art characterized by a teleological vision that tends to the canonization of certain contents, with a discourse built on the basis of certain ethnocentrism.

Keywords

Historiography, History of Art, disciplinary code, Academies of Fine Arts, Manjarrés, teaching, epistemology, identities.

Introducción

Este trabajo, que forma parte de una investigación que abarca una cronología más amplia, se ocupa de la protohistoria más inmediata de la configuración de la Historia del Arte como disciplina escolar¹. Esto implica remontarse al contexto ilustrado y, concretamente, a la formación de los artistas en las academias como uno de los principales gérmenes posibilitadores y configuradores de lo que (no tan) pronto se convertiría en asignatura del currículum oficial². El objetivo es dar cuenta de la conformación y caracterización de ciertos rasgos que serán definidores -y en algunos casos distintivos- de la Historia del Arte escolar. Esta tarea es clave para pensar el cambio y la continuidad en el devenir de la materia y, en este sentido, su mejora en el presente.

Afortunadamente, contamos ya con una serie de estudios que se han ocupado de este particular. Estas investigaciones han sido fundamentales para construir y articular el presente artículo³. Así, además de profundizar en el análisis de algunas fuentes consultadas por estos trabajos previos, uno de los principales atractivos de este estudio reside en el hecho de dialogar nuestros intereses y resultados con los ya alcanzados por dichas investigaciones en una lógica que permita ver las implicaciones en momentos posteriores, sobre todo, centrandó el interés en dos aspectos clave: la construcción epistemológica y las finalidades socioeducativas de la Historia del Arte escolar.

Con todo, el trabajo se divide en dos grandes apartados. Por una parte, profundizamos en los ideales ilustrados como fundamento de la promoción de la educación histórico-artística, especialmente en lo referido a la formación de los futuros artistas en las Academias de Bellas Artes. Por otra, en estrecha relación con lo anterior, analizamos una de las obras clave y pionera en la tradición manualística de la enseñanza de la Historia del Arte, a saber, el manual de

1. Utilizamos el término protohistoria siguiendo el trabajo de Cuesta Fernández, 1997, quien, aplicándolo a la Historia escolar, lo definió como «la época en la que se empiezan a gestar los primeros modos de educación histórica» (p. 33). En nuestro caso, lo adaptamos a la educación histórico-artística.

2. Para la presencia de los contenidos artísticos en el currículum escolar y, a nuestro interés, los períodos previos a dicha inclusión, aunque no centrado concretamente en la Historia del Arte sino en la Educación Artística, conviene consultar el último número de la revista *Historia de la Educación* (Vol. 41, 2022), especialmente, la aportación de Callealta Oña, 2022, pp. 181-186.

3. Bernabé Villodre, 2020, pp. 1-32; Crespo-Delgado, 2015, pp. 43-72; Martín-Martínez, 2012, pp. 159-174; Tarragó Valverde, 2012, pp. 81-96; Tena Ramírez, 2019, pp. 253-270.

José de Manjarrés publicado en 1859. No en vano esta obra influyó en la elaboración por parte de Hermenegildo Giner de los Ríos de los programas (1873 y 1894) y del primer manual de Historia del Arte destinado a Bachillerato⁴. Por último, realizamos una síntesis de lo analizado destacando aquellos rasgos característicos de la protohistoria de la Historia del Arte escolar.

Ideales ilustrados y Academias de Bellas Artes: usos, discursos y estrategias en la educación histórico-artística

Algunas investigaciones han señalado el contexto ilustrado como un momento clave en la configuración de ciertos rasgos definidores de la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte en España. A lo largo de este período, y sobre todo en la segunda mitad del siglo XVIII, se resignificó el lugar de las Artes y los discursos sobre su pasado. Junto con otras disciplinas, el pasado de las Bellas Artes fue considerándose una pieza necesaria en la instrucción del tipo ilustrado ideal y, con ello, en la consecución del progreso social⁵. Surgen, así, toda una serie de discursos, dispositivos y prácticas que contribuyen a construir, legitimar y reforzar la presencia de una incipiente educación en Historia del Arte en diferentes espacios sociales, empezando a configurar la codificación de los rasgos del conocimiento histórico-artístico y su enseñanza⁶. Uno de estos espacios serán las Academias de Bellas Artes y la formación de los artistas.

En efecto, la instrucción fue una ocupación y preocupación destacada en las Academias de Bellas Artes. No solamente en el caso concreto de San Fernando, sino también en las Reales Academias provinciales de Barcelona, Sevilla, Granada, Cádiz, Murcia, Valladolid, Zaragoza o València⁷. Ello puede verse reflejado con frecuencia en la documentación conservada relacionada con estas instituciones, en la que podemos encontrar discusiones sobre la concreción de los planes de estudio, la creación de cátedras, la dotación de recursos o el establecimiento de todo un sistema de becas y premios⁸.

En este contexto, el planteamiento de una instrucción en conocimientos teóricos vinculados con el pasado de las Bellas Artes respondía a la necesidad de formación y control sobre la producción artística con el objetivo primero de mejorarla. Paralelamente entroncaba

4. Caballero Carrillo, 2002, pp. 23-24. Ver también en este sentido el artículo monográfico que la autora dedicó al mencionado manual en Caballero Carrillo, 2000, pp. 17-27.

5. Bernabé Villodre, 2020, pp. 1-32; Crespo-Delgado, 2015, pp. 43-72.

6. Cuando en este apartado referimos enseñanza de la «Historia del Arte» aludimos más exactamente un «estudio del arte del pasado» en el sentido otorgado por Martín-Martínez, 2012, p. 162, pues hablamos de una etapa preprofesional y cuasi predisciplinar de la materia. Consultar también Tena Ramírez, 2019, pp. 258-259.

7. Bernabé Villodre, 2020, pp. 9-11; Martín-Martínez, 2012, pp. 162-163.

8. Crespo-Delgado, 2015, p. 46

con la voluntad de los y las artistas de distinguirse de los artesanos, elevando su estatus más allá de lo meramente artesanal⁹.

Así, la enseñanza de la Teoría e Historia del Arte dentro de las Academias debía aportar una formación teórica más allá de la simple práctica. Dichos conocimientos ofrecían a los artistas modelos y lecciones con los que evitar «errores» en la consecución de sus obras. En este sentido, la articulación del conocimiento histórico-artístico debía ilustrar las reglas académicas que asegurarían el «buen» resultado. El pasado artístico «revelaba» dichas reglas y los relatos sobre ese pasado solo tenían que recogerlas¹⁰.

Pero ¿cuáles eran los «errores» y los «aciertos» en ese pasado artístico desde la perspectiva académica? Contestar a esta pregunta capital implica necesariamente aludir a los fundamentos estéticos que están en la base del nacimiento de la Historia del Arte como disciplina científica, especialmente mediados por la asunción de determinados etnocentrismos¹¹. Las Academias, producto e impulso de la reacción neoclásica, valoraban las consecuciones artísticas de acuerdo con su mayor o menor aproximación al ideal clásico. Esto es, toda tendencia barroca o tendente a la «exageración de las formas» constituiría camino intransitable para el buen artista académico. El buen gusto y la belleza académica eran un gusto y una belleza clasicista¹².

Bajo estas premisas educativas en torno al pasado histórico-artístico, las Academias impulsaron la dotación de sus bibliotecas con materiales necesarios para la formación de los artistas: libros destacados sobre las Bellas Artes, tanto españoles como extranjeros; reimpresión de tratados en castellano; traducción de las obras indispensables; o elaboración de obras dentro del seno de la propia Academia, constituyeron el eje de acción¹³.

De este modo, María del Mar Bernabé analiza los tratados artísticos publicados en época ilustrada como una especie de primitivos manuales escolares de Historia del Arte. A partir de los mismos identifica algunos de los fundamentos iniciales de la didáctica de esta materia. Este tipo de publicación podría constituir, *a priori*, un material de consulta para los docentes encargados de la formación de los artistas, así como también para los propios discentes. En este sentido, *El museo pictórico y escala óptica* de Palomino (1795), por ejemplo, incluye, a modo de vocabulario, un «Índice [*sic*] de los términos privativos del arte de la Pintura y sus definiciones, según [*sic*] el orden alfabético, con la versión latina, en beneficio de los extranjeros [*sic*]» (p. 337), y un «Índice [*sic*] de las cosas más [*sic*] notables, contenidas en este tomo» (p. 361). Recursos, estos dos, que contribuyen a facilitar la comprensión del objeto abordado, destacando los aspectos más relevantes. Por otro lado, en algunos de estos primitivos manuales, como en

9. Los mecanismos sociales hicieron que la mujer tuviese más dificultades para acceder a la formación en las Academias de Bellas Artes. A ello se suma el silenciamiento historiográfico en torno a la mujer artista derivado de una lógica androcéntrica. En este aspecto es ilustrativo el estudio de Pérez-Martín, 2018.

10. Crespo-Delgado, 2015; Tarragó Valverde, 2012, p. 86.

11. Chandra y Cempellin, 2016, pp. 1-48; Levitt y Rutherford, 2019, pp. 1-25; Mast, 2019, pp. 31-51; Nelson, 1997, pp. 28-40; Pérez-Garzón, 2008, pp. 37-55; Summers, 2006, pp. 1-13. A este respecto, conviene también citar el Trabajo Final de Máster de Lauwrens, 2005, pp. 59-69.

12. Crespo-Delgado, 2015, pp. 43-57.

13. García-Melero, 1997, pp. 71-72.

La Pintura Sabia de fray Juan Ricci (1655), también se observan ciertas tradiciones pedagógicas que serán muy significativas dentro de la enseñanza de la Historia del Arte, a saber, la descripción y explicación de la obra de arte como una forma destacada de aprender de la misma. En definitiva, pueden definirse, entre otros aspectos, por ser obras que van conformando un cuerpo de contenidos en torno al estudio del arte, a la vez que traslucen una voluntad de apoyo a la labor docente en este incipiente terreno histórico-artístico¹⁴.

Por lo que respecta al planteamiento de los contenidos que podemos relacionar con los conocimientos histórico-artísticos, el ya mencionado tratado de Palomino de 1795, por ejemplo, dedica, aparte de los numerosos capítulos sobre teoría de la pintura (que remiten a sus fundamentos y, sobre todo, a diferentes aspectos técnicos), otros en los que se incluyen biografías de insignes artistas -en este caso en pintura- como ejemplos a seguir. A este respecto, ya apuntó la misma María del Mar Bernabé que uno de los fundamentos prioritarios para la comprensión de la producción artística pasada en el contexto académico era la vida de los artistas¹⁵.

Si bien en este tipo de obras encontramos una reivindicación de la formación teórica (y también práctica) en torno a las artes, no hay alusiones a la forma de enseñar dicha teoría. Este silencio podría estar relacionado con una posible tendencia a las estrategias pasivas y transmisivas en el planteamiento de la impartición de estos contenidos¹⁶. Una impartición que no sería una realidad en el contexto académico hasta entrado el siglo XIX¹⁷.

Aparte de los tratados artísticos en sí mismos, sus traducciones son otra de las fuentes a través de las cuales podemos caracterizar el tipo de conocimiento histórico-artístico planteado en las Academias. Así, por ejemplo, no podemos olvidar que es también dentro de la órbita académica donde se promueve la traducción de la *Historia del Arte en la Antigüedad* de Winckelmann (1764), con el objetivo de disponer una serie de reglas e indicaciones a los artistas¹⁸. También se lleva a cabo, entre muchas otras, la traducción por parte de Joseph Castañeda en 1790 del *Compendio de los Diez Libros de Arquitectura de Vitruvio* escrito en francés por Claude Perrault en 1674.

En este último caso, resulta muy ilustrativo reproducir un fragmento de la solicitud de admisión que realiza Castañeda, teniente director de arquitectura de la Real Academia de San Fernando, para la aprobación de la publicación de su traducción. En este escrito, que encabeza la obra traducida, se sintetizan los usos y discursos que se reservaban a la educación histórico-artística en el contexto académico a la altura de 1761, en línea con lo que venimos apuntando. En dicho fragmento el traductor explica que la obra de Perrault,

[...] es un resumen de las mas [sic] puras doctrinas de la Arquitectura, sacadas del mas [sic] sabio Arquitecto de los Antiguos, puestas por el mas [sic] docto de los Modernos en el metodo [sic], claridad, y orden que no tenían [sic] [...]. Por ella será util [sic] à [sic] los principiantes,

14. Bernabé Villodre, 2020, pp. 1-25.

15. Bernabé Villodre, 2020, pp. 3-4.

16. Bernabé Villodre, 2020, pp. 11-12.

17. Martín-Martínez, 2012, pp. 159-174.

18. Bernabé Villodre, 2020, pp. 16-18; Crespo-Delgado, 2015, p. 53.

conveniente à [sic] los mas [sic] adelantados, de un uso admirable à [sic] los consumados Profesores, y lo que es mas [sic], una instruccion [sic] acomodada para los que no siendolo [sic], quieran comprender con fundamento las maximas [sic] y preceptos de la Arquitectura, distinguir lo bueno de lo malo, conocer en que consiste el buen gusto, la magnificencia y el decoro de las Fábricas [sic], y en una palabra, con el facil [sic] y agradable estudio de este Compendio podra [sic] qualquiera [sic] por si [sic] mismo juzgar con acierto de la bondad, perfeccion [sic], ò [sic] imperfeccion [sic] de los Edificios en todas sus partes¹⁹.

La respuesta afirmativa por parte de la Junta de la Real Academia -también incluida en el encabezado de la obra traducida- reafirma la utilidad educativa de esta obra más allá de los artistas, lo que implica que los usos y finalidades expresados en ella en lo relativo a la educación histórico-artística tenían un carácter general: «[...] habiendo leído la obra en su Original y mucha parte de ella en esta traduccion [sic], la juzgaban, no solo util [sic] para los Profesores y Discipulos [sic] de Arquitectura, sino tambien [sic] muy à [sic] proposito [sic] para la instruccion [sic] del publico [sic]»²⁰.

De este modo, comprobamos cómo se propone una educación histórico-artística -en la medida en que una cierta dimensión histórica o teórica del arte se incluye en este tipo de obras o proyectos de traducción- no solamente dirigida a los artistas y profesores académicos, sino también al público general, para educar el «buen gusto» (neoclásico) y, con ello, la capacidad de juzgar convenientemente las obras.

En línea con la lectura realizada de los tratados artísticos y sus traducciones, también conviene mencionar, siguiendo a Daniel Crespo, los discursos pronunciados en las Academias en la celebración de la entrega de premios. Estos discursos, a cargo de personalidades relevantes dentro del ámbito social y cultural y ante un público que no se reducía al de los artistas, constituyen uno de los ámbitos preferentes de los alegatos en favor de una educación histórico-artística. Algunos de ellos se plantearon incluso como un relato sobre el pasado histórico-artístico. Tal es el caso del *Elogio de las Bellas Artes* (1781) de Jovellanos que, a través de la consulta de diferentes fuentes, entramó la que parece ser «la primera conferencia pública impartida en España centrada en el pasado de las artes»²¹. En lo referente al tipo de conocimiento y su estructuración, Jovellanos, en su discurso, dispone el pasado histórico-artístico español en períodos delimitados, los cuales son caracterizados con esmero. Destaca obras y escuelas más relevantes, dedicando especial atención a la evolución de las artes desde el siglo XVI hasta su actualidad. Todo el discurso responde, sin sorpresa, a los ideales de la estética neoclásica coetánea²².

Otro tipo de publicaciones impulsadas por la Academia son igualmente testimonio del interés en promover y difundir relatos y recursos instructivos en torno al pasado de las Bellas Artes, con las características que hemos ido destacando. En este caso, nos referimos, siguiendo igualmente a Daniel Crespo, al proyecto de publicación de una serie de láminas de las obras

19. Perrault, 1674/1761, pp. 9-10.

20. Perrault, 1674/1761, pp.11-12.

21. Crespo-Delgado, 2015, p. 54.

22. Crespo-Delgado, 2015, pp. 52-54.

arquitectónicas «más importantes» de España, entre ellas las de la Alhambra y la Mezquita de Córdoba. Como señala el autor, el objetivo perseguido no era producir un material con una finalidad simplemente erudita o estética, sino también educativa, a saber, que pudiera reflejar las diferentes fórmulas constructivas y sus rasgos definidores, en este caso del mundo árabe. Ello requería incluir en la publicación una descripción pormenorizada de las obras, acometiendo un estudio general de la arquitectura árabe. Además, Jovellanos, en su *Informe sobre arreglar la publicación de los monumentos de Granada y Córdoba*, también indicó la riqueza que podría añadir contrastar monumentos árabes con los grecorromanos y góticos para ver diferencias y similitudes. Aunque finalmente el proyecto se concretó en una «simple» publicación de láminas con título, número, índice y prólogo (*Antigüedades Árabes de España*, 1804), una vez más, vemos el alcance de los planteamientos académicos en cuanto a consecución de un conocimiento riguroso junto con una voluntad didáctica en torno al mismo. Por su parte, no deja de resultar significativo, en línea con la caracterización de los ideales artísticos académicos, que el secretario de la Academia expresara sus reservas a la hora de que dicha institución patrocinara un trabajo sobre la arquitectura árabe, pues podría interpretarse como fomento de una desviación del «buen gusto» neoclásico²³. En este punto, creemos que este criterio de carácter estético encierra y refuerza los supuestos etnocéntricos (especialmente el eurocentrismo y el nacionalismo) en los que nace la Historia del Arte como disciplina²⁴.

Por último, aparte de las publicaciones ya expuestas, Daniel Crespo también destacó, entre los recursos donde se plasma una voluntad educativa en torno a la Historia del Arte, las colecciones de obras y reproducciones en el seno de academias como la de San Fernando, ordenadas por escuelas y temáticas, con la intención pedagógica de asegurar el progreso de los alumnos en la consecución de la «belleza ideal»²⁵.

Todas estas aportaciones contribuyeron a constituir un cuerpo inicial, como tal aún no organizado, de conocimientos en torno al estudio del arte, unido a la voluntad de su enseñanza en el ámbito académico. Sin embargo, no será hasta 1844 cuando estos discursos se concreten en el plan aprobado para la Academia de San Fernando de Madrid, resultado de la reorganización de los estudios. Si bien en un principio se definieron legalmente dos materias dentro de las especialidades de pintura y escultura, a saber, «Teoría del arte, comparación y análisis de las distintas escuelas» e «Historia general de las bellas artes, mitología, usos, trajes y costumbres de los pueblos», en la reglamentación de 1857 se fusionan en una única materia bajo el nombre de «Teoría é historia de las Bellas Artes; trajes, usos y costumbres de los diferentes pueblos de la antigüedad» o, simplemente, «Teoría e historia de las Bellas Artes». De

23. Crespo-Delgado, 2015, pp. 54-58.

24. Chandra y Cempellin, 2016, pp. 1-48; Levitt y Rutherford, 2019, pp. 1-25; Mast, 2019, pp. 31-51; Nelson, 1997, pp. 28-40; Pérez-Garzón, 2008, pp. 37-55; Summers, 2006, pp. 1-13. A este respecto, conviene también citar el Trabajo Final de Máster de Lauwrens, 2005, pp. 59-69. Como han indicado Caballero Carrillo, 2002, p. 258 y Tena Ramírez, 2019, pp. 260-261, debemos recordar a este respecto la influencia de los movimientos nacionales del siglo XIX sobre la construcción del conocimiento histórico-artístico, el cual, recíprocamente, contribuyó a la causa nacionalista decimonónica.

25. Crespo-Delgado, 2015, pp. 49-52.

este modo, es en la formación de los artistas donde primeramente se asienta la Historia del Arte en la enseñanza formal²⁶.

En todo caso, la aparición de esta materia en el marco de las enseñanzas de la Real Academia de San Fernando y su posterior difusión entre las academias provinciales²⁷ no responde a una invención espontánea por parte del Ministerio o la Academia, sino que, como apunta José Martín señalando las similitudes en su formulación, podría tratarse de una imitación de otros centros extranjeros, en concreto de la misma *École National des Beaux-Arts* de París²⁸. Es interesante que, este mismo autor, al señalar los cambios en la denominación de una inicial cátedra de «Histoire et antiquités» de 1829 que daría origen en la citada institución parisina a las enseñanzas relacionadas con esta materia, mencione que en 1863 se crea una cátedra de «Esthétique et histoire de l'art» que acuñará el «modelo bipolar teoría-historia» (p. 166) de larga trascendencia posteriormente en el mundo escolar²⁹.

Por último, en relación con la implantación de la materia en las Academias, conviene referir algunas estrategias metodológicas que parecen llamadas a tener larga pervivencia en la trayectoria de la materia en la Enseñanza Media. A este respecto, José Martín analizaba algunos fragmentos en relación con un informe de marzo de 1897 de la comisión encargada del programa de la oposición a la cátedra de Teoría e Historia de las Bellas Artes en la Real Academia de San Carlos (Valencia). Tras defender el carácter aplicado -más que puramente especulativo- de la Teoría del Arte para el alumnado de la Escuela de Bellas Artes, la comisión indicaba que, metodológicamente, «ha de procurarse despertar el interés del alumno y facilitar la comprensión de las ideas por medio de ejercicios gráficos; y ha de ser un auxiliar poderoso de las explicaciones orales el dibujo sobre el encerado que les da forma material y tangible»³⁰. En correspondencia, se proponía que tres ejercicios de la oposición, de un total de cuatro, tuvieran presencia crucial del componente gráfico.

La Teoría e Historia de las Bellas Artes de José de Manjarrés y Bofarull (1859): entre la protohistoria y el código disciplinar

A mediados del siglo XIX, tal y como se indicaba, se introduce la asignatura de «Teoría é Historia de las Bellas Artes» en las Escuelas de Bellas Artes. En este contexto surge el antecedente protohistórico más directo de lo que podríamos llamar la tradición manualística de la Historia del Arte escolar. Nos referimos al primer manual de la citada materia, a saber, la

26. Martín-Martínez, 2012, p. 163.

27. En el caso valenciano, por ejemplo, la materia empezó a impartirse en el curso de 1851-1852, Martín-Martínez, 2012, p. 161.

28. Martín-Martínez, 2012, p. 165.

29. Ello puede apreciarse en el análisis curricular de la materia de Caballero Carrillo, 1992-1993, pp. 51-60; Caballero Carrillo, 2002, pp. 19-32; o Callealta Oña, 2022, pp. 177-193.

30. Martín-Martínez, 2012, p. 165.

Teoría e Historia de las Bellas Artes. Principios fundamentales (1859) de José de Manjarrés y Bofarull, quien fuera el segundo catedrático de la asignatura en la Escuela de Bellas Artes de Barcelona a partir de 1857, en sustitución de Pau Milà i Fontanals³¹. Es un antecedente directo en la medida en que fue una referencia destacada para los programas y el manual de Historia del Arte que elaborará en las siguientes décadas Hermenegildo Giner de los Ríos, estos, ya sí, dentro del recorrido propiamente escolar de la Historia del Arte, para los planes de 1868 y 1894³². Las influencias de Manjarrés descansan en la tradición historiográfica ilustrada, pero, a diferencia de ella, este -como los autores de su generación- tendrá, como ha señalado Guillem Tarragó, una conciencia historiográfica, es decir, una intención explícita de construir un discurso histórico y no simplemente de aportar datos y descripciones aisladas. Una conciencia historiográfica que, a su vez, aparece ligada a la enseñanza académica de los conocimientos que se construyen³³.

De este modo, el manual de Manjarrés sería a nuestro discurso el eslabón que conecta la protohistoria con el *código* disciplinar de la Historia del Arte escolar, dentro del heurístico más amplio de la representación social de dicha materia. En este sentido, analizaremos a continuación los aspectos formales, disciplinares y psicodidácticos de esta obra de acuerdo con nuestros intereses, tratando de dialogar con los análisis ya realizados.

El manual de Manjarrés y Bofarull se divide en dos grandes partes, a saber, la Teoría de las Bellas Artes y la Historia de las Artes plásticas. La primera de ellas se entiende como una fundamentación teórico-estética, primero, general, en torno al concepto de belleza y las cualidades de las obras de arte y, posteriormente, específica, de definición de la naturaleza y características de la arquitectura, la escultura y la pintura. La segunda, en la cual profundizaremos en el análisis, es la propiamente histórico-artística. Esta tiene igualmente como protagonistas las tres artes plásticas «mayores»: arquitectura, escultura y pintura. Como ha señalado Guillem Tarragó, se trata de una estructuración heredada del idealismo hegeliano³⁴. No debemos olvidar que la obra se dirige a la formación de artistas y, en este sentido, en la introducción se recuerda que las dos partes están destinadas a «presentar todos aquellos [principios de la ciencia] que pueden hallar aplicación [*sic*] y proporcionar un buen criterio al arquitecto, al escultor y al pintor en el ejercicio del arte respectivo»³⁵. Un «buen criterio» que será un criterio clasicista. Con todo, los contenidos propiamente histórico-artísticos están subyugados a los teórico-artísticos³⁶, un aspecto este que, ya lo hemos mencionado, tendrá influencia posterior en la concreción escolar de la Historia del Arte.

31. Martín-Martínez, 2012, p. 164; Tarragó Valverde, 2012, p. 81.

32. Caballero Carrillo, 2002, pp. 23-24; Tarragó Valverde, 2017, p. 186.

33. En el período romántico de la producción de historiografía artística decimonónica española la práctica diletante, de anticuario, sin método, es un rasgo definidor. No obstante, fue un período clave en la acumulación de materiales y estudio y organización del patrimonio cultural *español*, Tena Ramírez, 2019, pp. 259-262.

34. Tarragó Valverde, 2017, p. 180.

35. Manjarrés, 1859, p. 2.

36. Tarragó Valverde, 2012, p. 84.

La pretensión didáctica que reviste el material queda reflejada en el mismo prólogo de la obra. En él, el autor señala que la obra se dirige al alumnado de la materia de Teoría e Historia de las Bellas Artes tratando de ofrecer una aproximación sistemática a dichos conocimientos. Con ello, se pretende sustituir la toma de apuntes para poder dedicar ese tiempo a explicaciones, conferencias y discusión de aspectos controvertibles. Manjarrés argumenta que, de esta manera, se podrá emplear más tiempo en la práctica del arte lo que, indirectamente, convierte las enseñanzas propuestas en propiamente teóricas, aunque conectadas con la práctica. Asimismo, en la redacción indica la utilización de un lenguaje que pueda estar al alcance de la mayoría y, en este sentido, sin profusión de tecnicismos científicos innecesarios. Además, siguiendo con la marcada intención didáctica de la obra, el autor incluye un vocabulario para ayudar a la comprensión de la parte teórica. A su vez, para la parte histórica, también incluye una tabla cronológica con los principales sucesos de la Historia general, «con lo que podrán conocerse los distintos estados en que la sociedad se ha hallado, y será fácil apreciar el grado de influencia de los sucesos en la marcha progresiva del arte»³⁷. Recursos de este tipo ya los habíamos visto en los tratados artísticos anteriores. De hecho, en algunas ocasiones el mismo concepto de tratado aparece aún en este manual.

Relacionado con la dimensión didáctico-metodológica -aunque también, por supuesto, epistemológica-, un recurso llamado a tener gran vinculación con la enseñanza de la materia serán las reproducciones de obras de arte y otros elementos artísticos. La obra de Manjarrés no incluye láminas porque, como señala el autor, encarecerían el producto y la calidad no hubiera sido óptima. Un argumento que, como apunta Guillem Tarragó, es común al expuesto en otros manuales sobre Historia del Arte de la primera mitad del siglo XIX³⁸. Ello no es óbice para que Manjarrés presuponga la existencia de museos o colecciones de estampas o fotografías en las Escuelas de Bellas Artes con los que ilustrar los contenidos a impartir. Esto, en línea con lo anteriormente señalado, refuerza la idea de otorgar carta de naturaleza pedagógica a estos recursos en el ámbito de la Academia. En todo caso, presupone una enseñanza histórica del arte en contacto con las obras originales, copias o reproducciones de su imagen. En este sentido, enlaza con los recursos apuntados por Daniel Crespo en la promoción educativa de los contenidos artísticos en las Academias en particular y el contexto ilustrado en general³⁹.

Por lo que respecta al contenido, son indicativas las alusiones que nos muestran una disciplina estética e histórica del arte todavía en construcción, indicándonos sus límites a la altura de mediados del siglo XIX: «[...] he creído [*sic*] conveniente estender [*sic*] el trabajo á [*sic*] un vocabulario auxiliar [*sic*] de la parte teórica de la obra, con el objeto de dar á [*sic*] conocer una nomenclatura respecto de la cual no puede negarse que reina un tanto de anarquía»⁴⁰.

Estos conocimientos histórico-artísticos los impregna Manjarrés de memorismo, ya que, en su justificación de la materia, argumenta que para emitir juicios es preciso contar con

37. Manjarrés, 1859, p. iii.

38. Tarragó Valverde, 2012, p. 88.

39. Crespo-Delgado, 2015, pp. 43-72.

40. Manjarrés, 1859, pp. ii-iii.

dos cualidades: la memoria y el conocimiento de las cosas. A la parte teórica de la asignatura parece atribuirle el conocimiento propiamente dicho, mientras, la parte histórica la asocia con el recuerdo de lo que las artes plásticas han sido. Así, «cualquiera de estos dos términos que falte, hará imposible la comparacion [sic], que es la base del juicio»⁴¹. Es interesante que, más allá de este memorismo, también se asocie la enseñanza de la Historia del Arte a la comparación en el juicio, en este caso teniendo presente el ideal clasicista, aspecto también llamado a tener largo recorrido en la materia. No debemos olvidar que, al menos en su concepción, proyectos como el de las *Antigüedades Árabes de España* referido *ut supra* tenían en la comparación uno de sus principales potenciales cognitivos⁴².

Así las cosas, el discurso de Manjarrés reviste una idea hegeliana del desarrollo histórico e histórico-artístico, como un proceso natural, camino lineal hacia la perfección y, en la reducción artística, hacia cierta idea de perfección, marcada en última instancia por los designios divinos. No en vano, Guillem Tarragó, ocupándose del enfoque epistemológico que guía la obra de Manjarrés a nivel historiográfico, ha señalado la adaptación que realiza el autor del idealismo hegeliano a los postulados de la ortodoxia católica⁴³. En palabras de Manjarrés,

La Historia es el recuerdo de lo que pasó, y en esta consideracion [sic] ofrece al hombre todos los puntos de partida para sus estudios y adelantos. La ley del mundo es la tendencia hácia [sic] la perfeccion [sic]; y aunque esté vedado á [sic] la humanidad por los inescrutables designios de la Providencia, llegar al fin, ya por inapreciacion [sic] de datos, ya por alucinacion [sic], ya por un estravío [sic] muy comun [sic] en la naturaleza humana, sin embargo tarde ó [sic] temprano se vuelve al verdadero camino. Las generaciones emprenden la marcha desde el punto que fijó su inmediata predecesora: así se establece el desarrollo del espíritu humano en todo lo que á [sic] lo terrestre y humano hace referencia⁴⁴.

En este sentido, no debemos olvidar el sustrato eurocéntrico de la concepción histórica de Hegel, quien consideraba que la historia universal tenía su origen en Oriente, aunque el período «adulto» correspondía a Occidente⁴⁵. Este sustrato etnocéntrico estará igualmente presente en los fundamentos de la obra de Manjarrés.

Así las cosas, el discurso histórico-artístico se presenta como una historia general del arte centrada en la clasificación por épocas y naciones que, en definitiva, constituye un relato marcado por la evolución de los estilos, entendidos en un sentido biológico (infancia, madurez y muerte), en un camino que tiene como referente de perfección el ideal clásico de belleza y con base en el cual todos los estilos son estudiados: «Buscaremos sí lo mas [sic] concreto de la ciencia, y presentaremos los grados de desarrollo histórico del arte. Así tendremos una teoría eficaz, y un sistema de clasificacion [sic] histórica de los monumentos del arte en las

41. Manjarrés, 1859, p. 114.

42. Crespo-Delgado, 2015, pp. 54-57.

43. Tarragó Valverde, 2012, pp. 81-83.

44. Manjarrés, 1859, p. 114

45. Cubilla, 2020, p. 173.

distintas épocas y naciones»⁴⁶. Además, la idea del genio creador está presente en dicho discurso estilístico del arte, siendo un componente relevante a la hora de entramar el discurso. Esto último entroncaría con el nazarenismo que sustenta epistemológicamente la obra del autor que, como ha indicado Guillem Tarragó, se plasma, entre otros, en el hecho de subrayar la originalidad de los artistas⁴⁷.

De este modo, el arte es entendido como producto de un estado desarrollado de la cultura de una determinada civilización, con lo cual se niega la condición de arte a los considerados «pueblos no civilizados». En este sentido, la relación entre los distintos pueblos es lo único que podrá encaminar el arte hacia los adelantos: «El arte aparece con el estilo; y el estilo es fruto de un estado de cultura ya algo adelantado. Así es que la rusticidad y sencillez primitivas ó [*sic*] que preceden al nacimiento del arte, no son cualidades del arte, sino ensayos y esfuerzos que hace este para revelarse y darse á [*sic*] luz [...]»⁴⁸.

En consonancia con ello, el origen del arte se une con los «sentimientos nobles de que está dotado el corazón [*sic*] humano». Así, la idea de la belleza y el bien siguen siendo aquí dos conceptos estrechamente unidos, otro aspecto llamado a pervivir en el discurso histórico-artístico escolar. Guillem Tarragó nos indica en este punto las claves de interpretación epistemológica de este rasgo del arte «moralizador», lo cual se relaciona con la vinculación del autor con el romanticismo moderado. Esto implica la prevalencia de los géneros proclives a este componente moralizador -sobre todo el religioso y el mitológico-, excluyendo así al paisaje de la categoría artística⁴⁹.

En este sentido, la religión ocupa un papel importante en la explicación del devenir histórico del arte, entendido como una lucha del espíritu sobre la materia, del fondo (espiritual) sobre la forma (realista). Sobre esta base, el autor expone los tres grados de desarrollo histórico de las artes plásticas, dividiéndolos en tres: el simbólico, el clásico y el romántico. Así, el arte egipcio, simbólico, representaría los inicios del arte; el arte griego, clásico, la juventud; y la Edad Media, romántica (idealismo en el alma), la madurez, con un repliegue hacia el espíritu fundado en el cristianismo. Esta última etapa se extenderá hasta los últimos siglos en los que la vida se halle fundada en el cristianismo. En todo caso, es interesante cómo el relato va asociando el desarrollo del arte a la perfección de la sociedad y, a su vez, a la toma de conciencia espiritual cristiana. Esta división artística y esquema en el estudio del arte es, como ha indicado Guillem Tarragó, una importación proveniente directamente de la obra de Hegel, eso sí, mediado por el filtro de ortodoxia católica al que Manjarrés lo adaptó⁵⁰.

Con todo, las causas de la diversidad del arte en las diferentes épocas y naciones responden, según Manjarrés, a las costumbres de los pueblos que a su vez son creadas por la naturaleza o por la civilización. Con ello, entrevemos un enfoque regionalista-determinista,

46. Manjarrés, 1859, p. 2.

47. Tarragó Valverde, 2012, p. 82.

48. Manjarrés, 1859, pp. 116-117.

49. Tarragó Valverde, 2012, p. 82.

50. Tarragó Valverde, 2012, p. 82.

de claro trasfondo positivista, que tiende a explicar la producción artística como resultado de los rasgos geográficos físicos primero, y de las creencias religiosas y políticas después. De este modo, el supuesto «carácter de la raza» determina las formas de producir arte y, en este sentido, su misma evolución:

Necesidades creadas por la naturaleza. Cada clima estampa en los hombres un carácter particular así [sic] respecto del espíritu como del cuerpo. En los climas cálidos el cuerpo se debilita, la imaginación [sic] se inflama: en los fríos [sic] al contrario, el cuerpo se robustece y las facultades del espíritu obran con más [sic] lentitud: en los templados existe el equilibrio [...] ⁵¹.

Este es el reinado de la escuela jónica, que según [sic] el carácter de la raza manifestó una inclinación [sic] más [sic] decidida y marcada hacia [sic] la manera de pintar fácil y mórbida, á [sic] diferencia de las antiguas escuelas del Peloponeso y de la ática á [sic] que sucedió inmediatamente ⁵².

Las mismas lógicas deterministas parecen servir para justificar la base distinta -el mahometismo- que toma el «principio romántico» -y con ello el arte en este grado de desarrollo histórico- en Oriente. En este punto, se contribuye a la invención de un imaginario oriental como sinónimo de sensualidad y enemigo del Occidente cristiano, de acuerdo con los parámetros del relato civilizador que sostiene el manual.

El principio romántico ha tenido en Oriente una base distinta: el *mahometismo*. Esta religión [sic] espiritual en su fondo ha materializado la otra vida de una manera demasiado sensual; y este sensualismo le ha traducido de las costumbres de los pueblos en que nació, exigidas probablemente por las necesidades del clima. El odio al cristianismo del que se mostró rival, y de las ridículas imágenes del budhismo, fué [sic] iconoclasta en toda la extensión [sic] de la palabra; y por analogía con la religión [sic] mosaica [...], fué [sic] más [sic] favorable al arte literario que al plástico, del cual no tomó más [sic] que la forma simbólica, la arquitectura, como para sostener con la voluptuosidad de la existencia terrestre la esperanza del goce en la otra vida de unos placeres sensuales sin número ⁵³.

En cuanto al cuerpo de contenidos concretos, si bien profundizaremos en los apartados dedicados al arte griego y barroco, debemos indicar que, en el plano general, el manual divide la parte de Historia de las Artes Plásticas en tres apartados, a saber, historia de la arquitectura, historia de la escultura e historia de la pintura. Dentro de estos observamos, en línea con los fundamentos anteriormente indicados, un discurso que se divide por «pueblos» más que por estilos, en un sentido cronológico lineal. Solo en el capítulo que se ocupa de la historia de la arquitectura encontramos apartados anteriores al dedicado a los egipcios (celtas, pelasgos, asirios y persas, chi-

51. Manjarrés, 1859, p. 132.

52. Manjarrés, 1859, p. 325.

53. Manjarrés, 1859, p. 131.

nos, indios y mejicanos). A todos estos pueblos no les atribuye un estado cultural suficientemente elevado como para el surgimiento del arte, sino que, por el contrario, sus caracteres «rústicos» y «sencillez primitiva» no serían, a decir del autor, cualidades del arte.

Si la rusticidad y sencillez primitivas no son cualidades del arte sino ensayos y esfuerzos que este hace para darse á [sic] luz, como se ha dicho en el capítulo anterior, no deberá parecer extraño [sic] que busquemos en primer lugar monumentos que sirvan de muestra ó [sic] de tipo de estas cualidades. Sean estos los monumentos celtas, pueblos que ocuparon la primitiva Europa central y aun el Asia menor⁵⁴.

Siguiendo la misma lógica, dentro del apartado dedicado a los mejicanos, por ejemplo, vemos emerger de forma explícita la narrativa eurocéntrica que vehicula la estructuración, selección y enfoque dados a los contenidos:

Pero las civilizaciones tolteca y azteca ninguna influencia tuvieron ni pudieron tener en las Europa: en primer lugar por el aislamiento en que estuvieron, y en segundo lugar porque en la época en que ambas regiones se pusieron en contacto, la civilización [sic] de Europa llevaba muchísima ventaja á [sic] la americana para que aquella cediese á [sic] esta en el menor detalle. Así es que el arte mejicano desapareció⁵⁵.

En este punto, nos encontramos ante los discursos ilustrativos del etnocentrismo sobre el que surgen las Ciencias Sociales como disciplinas académicas y escolares, especialmente en lo referente al eurocentrismo⁵⁶. En el terreno escolar, este aspecto ha sido rastreado en distintas disciplinas y distintos contextos⁵⁷, lo cual prueba la profunda pervivencia de estas narrativas -más o menos transformadas, más o menos banalizadas- hasta el presente. Sin duda, la Historia del Arte escolar no será ajena a esta tendencia.

Tratamiento del arte griego

Si profundizamos en los apartados dedicados a los «griegos», podemos constatar que interesa a Manjarrés ofrecer reglas o regularidades que ayuden al artista en sus adecuadas soluciones. Todo ello enmarcado en una retórica valorativa sobre los «aciertos» y las «desviaciones» en comparación con el ideal que debe presidir el arte:

54. Manjarrés, 1859, p. 134.

55. Manjarrés, 1859, p. 152.

56. Pérez-Garzón, 2008, pp. 37-55; Wallerstein, 2001, pp. 27-39.

57. Cantonero Falero, 2002, pp. 83-96; Cerón Rengifo, 2011, pp. 57-86; Cubilla, 2020, pp. 153-179; Levitt y Rutherford, 2019, pp. 1-25; López-Facal, 2010, pp. 9-33; Mast, 2019, pp. 31-51; Nelson, 1997, pp. 28-40; Osorio y Balbuena, 2013, pp. 49-69; Valls, 1994, pp. 3-26.

Alguna vez usaron los griegos estatuas [*sic*] de hombres y mugeres [*sic*] en lugar de columnas [*sic*]; [...] *atlantes* los primeros, y [...] *cariatides* las segundas: esclavos persas aquellos, esclavos de la Caria estos; pero no pasó de un uso de los últimos tiempos del arte que el buen sentido no puede menos de condenar⁵⁸.

La selección y hasta cierto punto el enfoque dado a los contenidos muestra cierta similitud con el devenir posterior de la materia en el ámbito escolar hasta épocas ciertamente recientes, salvando, eso sí, los límites del conocimiento y los sesgos propios del contexto. Así, el discurso arquitectónico presenta a los diferentes pueblos que habitaron el territorio griego (dóricos, jónicos y corintios) entendidos como las tres edades de la civilización griega y, en este sentido, como una progresiva consecución hacia la perfección. Se hace notar la presencia de un profuso vocabulario técnico-formal en la descripción de los templos y las columnas de estos tres órdenes.

De estas tribus que [...] ocuparon el país [*sic*], las dóricas fueron [...] las primeras que se civilizaron, dejando sentir su influencia no solo en Grecia sino en Italia. Los jonios [...] dieron un paso mas [*sic*] respecto de la producción [*sic*] de bellezas arquitectónicas; de manera que al principiar el siglo VIII antes de J. C., la arquitectura había [*sic*] dado pasos bastante adelantados hácia [*sic*] la perfección artística. Mas [*sic*] tarde los corintios de raza dórica, dominados por el deseo de brillar en razón [*sic*] de los tesoros que habían [*sic*] acumulado, sellaron el arte arquitectónico con un tercer carácter para completar los grados del estilo que la filosofía aconseja: y he aquí [*sic*] los tres estilos de la arquitectura clásica representando las tres edades de la civilización [*sic*] griega: el *dórico*, el *jónico* y el *corintio* [*sic*]⁵⁹.

Sin pretensión de ser exhaustivos, se puede comprobar que el apartado queda estructurado con base en la descripción de las tipologías de monumentos griegos, dando primera y especial relevancia al templo. Se sigue con los Propileos, el Ágora, los gimnasios, las palestras, los teatros, los edificios particulares y los monumentos fúnebres. En todos los casos, se refiere su uso y las reglas constructivas, que es el interés del autor, indicando materiales, técnicas y formas empleadas.

Son destacables los comentarios que se interesan por la significación de algunos monumentos o sus elementos. Ello conecta con lo referido por Guillem Tarragó sobre la concepción historiográfica de la obra, puesto que, consecuente con los postulados epistemológicos que la guían, tiene en cuenta las formas artísticas y también el contenido. Esto supone una ruptura con el posterior desarrollo de la historiografía artística que, durante un tiempo, será más proclive al aspecto formal que al contenido⁶⁰. Así, la separación -artificial- y la preeminencia entre forma o contenido resulta, sin duda, uno de los aspectos centrales a la hora de estudiar el devenir escolar de la Historia del Arte.

58. Manjarrés, 1859, p. 166.

59. Manjarrés, 1859, pp. 168-169.

60. Tarragó Valverde, 2012, p. 87.

Acerca del simbolismo de los estilos que los griegos emplearon [...] el estilo jónico en sus principios se empleó exclusivamente para los edificios fúnebres. En efecto, en los vasos griegos una columna [sic] jónica representa un monumento de esta clase, así como una columna [sic] dórica es la expresión [sic] figurada de un palacio. Esto no afirma la opinión [sic] de que los griegos aplicasen los estilos á [sic] determinadas deidades, no hace más [sic] que fijar el símbolo expresivo [sic] de una idea⁶¹.

En lo que respecta a las identidades se puede ver cierto influjo esencialista de nación. Así, por ejemplo, al comentar el templo griego señala que este «fué [sic] también [sic] el santuario de sus artes y de sus glorias nacionales»⁶².

En lo referente a la escultura, podemos entrever un discurso estructurado como un camino ascendente desde el arcaísmo inicial al naturalismo, con un marcado tono formalista-descriptivo, concebido también como un progresivo camino de perfección. Los elementos sociohistóricos contextuales se explican en relación con este camino evolutivo del arte, solo que dicha relación es entendida de forma determinante:

Además, las ciencias, la filosofía y las artes fueron ya parte de la educación [sic] de los griegos; y mientras el espíritu, que ya había [sic] adquirido conciencia de sí mismo, trataba de exteriorizarse, los ejercicios atléticos que constituían [sic] principalmente los juegos olímpicos y habían [sic] adquirido bastante importancia, condujeron los artistas al estudio de las formas humanas. Entonces la escultura se desarrolló con una fuerza poco común [sic], y debió de nacer el estilo en la escultura griega para tomar en seguida su desarrollo especial⁶³.

A partir de aquí se destacan tres períodos dentro de la estatuaria griega: estilo hierático o arcaico, estilo bello y estilo de imitación. El tono utilizado en su presentación recuerda una concepción biológica: «[...] viniendo en seguida un estilo de imitación [sic] y de individualización [sic] que mató al arte escultórico en brazos de los romanos»⁶⁴. Mientras, el siglo V a. C. ya es entendido como «el siglo de Pericles».

Dentro de los estilos, los artistas destacados cobran especial protagonismo como elemento explicativo. Fidias, Policleto, Mirón, Praxíteles y Scopas, así como Eufronor y Lisipo forman la cadena de nombres que «liberan» la escultura del arcaísmo y le aportan progresivamente movimiento y expresión «equilibrada»; todo ello determinado por el cambio contextual de «costumbres». Junto con las formas, se comenta la preferencia por algunos materiales y el cambio en los asuntos representados.

61. Manjarrés, 1859, p. 173.

62. Manjarrés, 1859, p. 174. Además, el enfoque primordialista de nación se hace presente al referir períodos como «estilo árabe español» o, posteriormente, al tratar la pintura barroca francesa, en la que «el amor propio nacional hizo después lo demás», Manjarrés, 1859, p. 357.

63. Manjarrés, 1859, p. 278.

64. Manjarrés, 1859, p. 278.

En cierto sentido, también podemos apreciar la ejemplificación con breves comentarios de algunas obras-teorías (el *Canon* de Policleto, el *Laocoonte*...), aunque el interés es más bien aglutinar principios en torno a los tipos constructivos. Como apuntó Guillem Tarragó, aunque otorgando un mayor peso a la teoría del arte, Manjarrés enriqueció su obra con ejemplos concretos e individualidades, cuestión que no contemplaba el idealismo hegeliano⁶⁵. En todo caso, muchas de las obras hoy canónicas (el *Partenón*, el *Discóbolo*...) no reciben el tratamiento monográfico que más tarde se les reservará.

Por último, respecto a los contenidos relativos a la pintura griega, Manjarrés destaca primero la desaparición de las obras de los pintores griegos para seguir con los orígenes de la pintura en Grecia, que los vincula a la transmisión de ideas y su carácter simbólico. El discurso sobre la pintura griega lo divide en tres partes: el carácter de la pintura griega sobre el fondo; el carácter de la pintura griega respecto de sus formas; y los procedimientos y técnicas empleadas. Así, en relación con el fondo, se ocupa de los asuntos que recibieron mayor atención en la pintura y se especifica que solo queda su conocimiento a partir de los vagos reflejos de las copias romanas y la pintura decorativa de los vasos pintados. A partir de este punto, señala los cuatro estilos en que debe dividirse la pintura griega, a saber, primitivo; escuela ática; escuelas jónica y Sicione; y ecléctico. De estos estilos destaca cronología, autores relevantes, rasgos técnico-formales y temáticas trabajadas. Puede verse incluso cómo el discurso ya contempla autores de primer y de segundo orden.

Tratamiento del arte barroco

En lo que al período barroco se refiere, dedica simplemente unos párrafos a unos apartados que titula, en los casos de la arquitectura y la escultura, como «decadencia». La valoración negativa del período es así evidente desde su misma denominación, lo cual atribuye a una transgresión de los principios clásicos. Una concepción decadente del período barroco muy extendida en el siglo XIX⁶⁶. Incluso Miguel Ángel y su vertiente manierista no se salvarán de esta valoración negativa. Así, se retrata a un Miguel Ángel que, en determinadas ocasiones, se aleja mucho de los referentes clásicos y abre la puerta a un barroquismo decadente tanto en arquitectura como en escultura. En el primer caso:

Lejos de aproximarse al verdadero estilo antiguo como lo habian [*sic*] hecho sus predecesores, [Miguel Ángel] se alejó de él mas [*sic*] que Bramante y Sangallo, abriendo la puerta á [*sic*] las extravagancias arquitectónicas de que se vió [*sic*] [...] plagada Roma y los países que mas [*sic*] en contacto estuvieron con esta ciudad, echando impensadamente los cimientos del verdadero *barroquismo*⁶⁷.

65. Su influencia en este aspecto serían los manuales modernos coetáneos, Tarragó Valverde, 2012, pp. 83-84.

66. Crespo-Delgado, 2015, p. 49; Tarragó Valverde, 2012, p. 84.

67. Manjarrés, 1859, p. 267.

De este modo, en el caso de la arquitectura y la escultura, se presenta a Borromini y Bernini como continuadores y exaltadores de esa «decadente» vía abierta por Miguel Ángel, que en España representaría, en arquitectura, Churriguera y el *churriguerismo*:

Borromini y Bernini desarrollaron en arquitectura el estilo anunciado por Miguel Ángel [*sic*]. El deseo de hacerse original impulsó la corrupción [*sic*] del gusto. Sus caracteres [*sic*] son tan conocidos como fué [*sic*] activo el afán [*sic*] de producir por puro capricho. Fué [*sic*] un aborto de la fantasía [*sic*], y una adulteración [*sic*] de las formas del greco-romano que se había [*sic*] pretendido restaurar, y una dislocación [*sic*] y hacinamiento de todos los miembros⁶⁸.

En ambos casos atribuye un destacado papel al conocimiento de los «primeros principios» -es decir, a la filosofía del arte- en la -a su visión- necesaria restauración de la «pureza» de las artes, de la que entendemos esta obra es producto. Todo ello, anclado, como hemos referido, en la confianza en el progreso continuo y la obra «civilizadora»:

Los adelantos de la filosofía y de las teorías [*sic*] sistematizadas en presencia de las producciones del arte es lo único que puede conducir á [*sic*] la escultura por el verdadero camino, según [*sic*] el grado de desarrollo que el espíritu ha adquirido [...] en la actualidad [...] hay caracteres cuyo tipo está determinado por las tradiciones ó [*sic*] por la fantasía de los poetas y que es preciso presentar á [*sic*] la humanidad [...] si no como mitos religiosos, como mitos sociales para sostener viva la fé [*sic*] en los adelantos del espíritu humano en favor de la civilización [*sic*]⁶⁹.

No hemos referido hasta aquí, conscientemente, el tratamiento de la pintura barroca porque esta presenta unos tintes diferentes. En ella no aparece la valoración negativa. De hecho, no hay un apartado en pintura que se llame «decadencia». La pintura barroca es englobada junto con la renacentista en «escuelas modernas». Así, presenta a Alemania, Flandes y Holanda, destacando los aspectos contextuales típicos del protestantismo, la reconquista de la independencia o las empresas guerreras y mercantiles. Resalta a Rubens y Van Dyck junto con otros autores, sin mencionar, por ejemplo, a Rembrandt. Refiere así la influencia de los «grandes maestros» de los Países Bajos y de los coloristas venecianos sobre la «pintura española» coetánea y, en este sentido, introduce el párrafo dedicado al foco sevillano centrado en Velázquez, Zurbarán y Murillo. Como podemos apreciar, en la descripción del carácter de la obra de estos tres autores se mezclan rasgos que tienden a esencializar la identidad nacional junto con la religiosidad popular que le sería propia, un aspecto del que se han ocupado algunos estudios con diferentes intereses y que conecta con la nacionalización del estilo apuntada *ut supra*, lo cual tendrá ecos escolares muy duraderos⁷⁰.

68. Manjarrés, 1859, pp. 267-268.

69. Manjarrés, 1859, pp. 311-312.

70. Kultermann, 1996, pp. 271-274; Parra, Sáiz y Valls, 2021, pp. 159-172; Storm, 2018, pp. 151-171; Summers, 2006, pp. 1-13.

De Sevilla partió el movimiento que hubo de dar á [sic] España un Velasquez [sic], un Zurbaran [sic], y por último un Murillo: el primero para dar á [sic] la corte lo que una corte de su época debió apreciar mas [sic], lo que mas [sic] pudo lisonjear su amor propio, siendo el principio de verdad y de vida que buscó en el retrato lo que se revela en todas sus composiciones: el segundo para dar al misticismo el carácter de una piadosa filosofía, de una sabia meditacion [sic] ejercida en el retiro del claustro: el tercero para ofrecer á [sic] su patria una imágen [sic] fiél [sic] de lo que ella era, para espresar [sic] con el mas [sic] piadoso candor, la pureza de unos sentimientos religiosos á [sic] toda prueba por medio de la naturaleza que le rodeaba: y los tres maestros en fin para dar al mundo un ejemplo de cuanto [sic] puede dar de sí en la pintura la actualidad contemporánea⁷¹.

Consideraciones finales

En el presente estudio hemos referido el contexto y los usos, discursos y prácticas que constituyen la protohistoria de la Historia del Arte como disciplina escolar, es decir, los gérmenes que crean el escenario oportuno y los primeros esquemas de referencia para la aparición de la Historia del Arte en el contexto escolar.

Con la Ilustración y su programa educativo se produce una resignificación del lugar de las Artes y los discursos sobre su pasado. Progresivamente, este pasado histórico-artístico será reclamado como uno más de los conocimientos distintivos del «hombre de cultura». En este sentido, la formación de los artistas en las Academias de Bellas Artes constituirá uno de los ámbitos desde el que se producen y al que se dirigen toda una serie de discursos, dispositivos y prácticas que contribuirán a construir, legitimar y reforzar la presencia de una incipiente educación en Historia del Arte. Sin embargo, no será hasta mediados del siglo XIX cuando las reivindicaciones en favor de la inclusión de una enseñanza histórico-artística se materialicen con la introducción de una materia de Teoría e Historia de las Bellas Artes en las Academias de Bellas Artes. En el contexto de esta materia, se ha analizado el manual de José de Manjarrés y Bofarull, dirigido a la educación de los artistas, que puede ser considerado nexo de unión entre la protohistoria y el código disciplinar de la Historia del Arte escolar. Dicho manual inspiraría los primeros programas -de 1873 y 1894- y el primer manual de Historia del Arte dirigido a Bachillerato, publicado por Hermenegildo Giner de los Ríos en 1894.

Así las cosas, a partir del análisis de los discursos académicos previos a la inclusión de la materia y del posterior estudio de la obra de Manjarrés, dialogando y ayudándonos de trabajos anteriores, hemos expuesto algunos de los rasgos principales de una tradición práctica y discursiva sobre el valor, las finalidades, los contenidos y el enfoque que ha de revestir la educación histórico-artística de los futuros artistas, lo cual constituirá una base con ecos en la futura plasmación escolar de la materia.

En este sentido, *grosso modo*, el valor atribuido a la enseñanza de la Historia del Arte en los futuros artistas fue el de aportar referentes artísticos pretéritos que revelasen y avalaran

71. Manjarrés, 1859, pp. 356-357.

las reglas artísticas -el camino- que habían de seguir y rehuir en sus propias producciones o reconstrucciones. De este modo, dicha formación contribuía a educar el gusto, en este caso clasicista. A su vez, este conocimiento les aportaría la distinción al ofrecerles una formación intelectual que les diferenciaría de y elevaría sobre los artesanos, impregnando cierto carácter elitista a dicha formación.

Por lo que respecta al planteamiento y enfoque de los contenidos histórico-artísticos, estos asumen un relato civilizatorio, en el que el arte es expresión del grado de desarrollo de una determinada civilización. Así, el discurso reviste un enfoque teleológico de raíz hegeliana, con lo que es patente el determinismo y eurocentrismo que lo atraviesa. En este sentido, conviene subrayar la nacionalización primordialista que, progresivamente, adquiere el discurso, especialmente aplicado al estilo. Además, los contenidos histórico-artísticos se recubren con tintes moralizadores que, desde postulados cristianos, identifican el arte con la belleza y esta, a su vez, con el bien y la virtud, siendo que la enseñanza de la Historia del Arte se pone al servicio de la formación de un «alma noble».

Por su parte, el relato histórico-artístico se estructura con base en las disciplinas artísticas, especialmente arquitectura, pintura y escultura. Dentro de ello, parece iniciarse una tendencia al relato cronológico que repara en la clasificación estilística -bajo una impronta biologicista- y en los autores -dentro de la categoría del genio creador-. En este esquema, la descripción formal-temática-material se hace presente, pero también hay una preocupación por la función y significado de las obras, dentro de los límites científicos coetáneos. Además, en ocasiones, se recurre a la comparación entre obras o períodos.

A nivel didáctico-metodológico, se insiste en el uso de láminas, reproducciones o visión del original, así como también se subraya la importancia del dibujo con el que ilustrar ciertas obras o elementos artísticos para facilitar la comprensión del contenido.

Estas características relativas a la formación de los artistas no difieren de la tradición discursiva y práctica en torno a la promoción ilustrada de la educación histórico-artística entre el público general, tal y como puede comprobarse en la investigación de Daniel Crespo. La educación en Historia del Arte desde la óptica de los ideales ilustrados sirve a la distinción del «hombre de cultura», elevando la cultura general y la producción artística, educando el gusto (neoclásico), y promoviendo la contemplación y conservación del patrimonio, especialmente nacional. Una Historia del Arte vinculada a la erudición -en algunos casos meramente superficial- que tiene en la identificación vacía de nombres y características técnico-formales uno de sus pilares.

Con todo, en el período comprendido entre el siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX la enseñanza de la Historia del Arte fue promovida sobre todo en el plano discursivo más que en la realidad práctica de las aulas (académicas). Desde luego, sería inexistente en el sistema educativo público hasta finales de los años sesenta del siglo XIX. Sin embargo, los rasgos que hemos caracterizado en este trabajo constituyen sin duda las primeras trazas de la representación en torno a una todavía incipiente Historia del Arte y su enseñanza y aprendizaje. Si bien esta representación aún no emerge de ni se proyecta hacia el entorno escolar -aunque sí de y hacia el campo de la enseñanza-, hemos tratado de subrayar la existencia de ciertos elementos que nos permiten establecer líneas de influencia sobre la

posterior caracterización de la representación de la Historia del Arte como, propiamente, disciplina escolar. Es decir, trazar una suerte de horizonte sobre el que es legítimo rastrear y confirmar cambios y continuidades.

Referencias bibliográficas

- Bernabé Villodre, María del Mar (2020). La didáctica de la Historia del Arte en el siglo XVIII: aportaciones de las academias. *Revista História de Educação (Online)*, 24, pp. 1-32. <http://doi.org/10.1590/2236-3459/94355>
- Caballero Carrillo, María Rosario (1992-1993). La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro. *Imafronte*, 8-9, pp. 51-60.
- Caballero Carrillo, María Rosario (2000). El primer manual de Historia del Arte con destino al Bachillerato. Su autor: Hermenegildo Giner de los Ríos. *Imafronte*, 15, pp. 17-27. <https://revistas.um.es/imafronte/article/view/37621>
- Caballero Carrillo, María Rosario (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. CSIC.
- Callealta Oña, Leopoldo (2022). Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España, desde 1857 hasta 2006. Un periodo de cambio social, educativo y político. *Historia De La Educación*, 41(1), pp. 177-193. <https://doi.org/10.14201/hedu2022177193>
- Cantonero Falero, Juan (2002). Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando. *Campo Abierto*, 21, pp. 83-96. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/4273>
- Cerón Rengifo, Carmen Patricia (2011). Europeos y no europeos en manuales escolares de geografía universal, Colombia 1970-1990. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, pp. 57-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86922549004>
- Chandra, Aditi y Cempellin, Leda (2016). Looking Beyond the Canon: Localized and Globalized Perspectives in Art History Pedagogy. *Art History Pedagogy & Practice*, 1, pp. 1-48. <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol1/iss1/2>
- Crespo-Delgado, Daniel (2015). Enseñanza de la Historia del Arte. Orígenes e Ilustración. *Imafronte*, 24, pp. 43-72. <https://revistas.um.es/imafronte/article/view/243471>
- Cubilla, Sergio Daniel (2020). Eurocentrismo y orientalismo en los libros de texto de historia antigua de las escuelas secundarias de la Argentina (1890-1950). *Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental*, 21, pp. 153-179. <https://doi.org/10.34096/rihao.n21.8656>
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].
- García-Melero, José Enrique (1997). El arquitecto académico a finales del siglo XVIII. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie VII, Historia del Arte*, 10, pp. 161-216.
- Kultermann, Udo (1996). Historia del Arte del expresionismo. En Udo Kultermann, *Historia de la Historia del Arte. El camino de una ciencia* (pp. 269-287). Akal.
- Lauwrens, Jennifer (2005). *The contested relationship between art history and visual culture studies: a South African perspective* [Trabajo Final de Máster, University of Pretoria]. <http://hdl.handle.net/2263/24859>
- Levitt, Peggy y Rutherford, Markella B. (2019). Beyond the West: Barriers to Globalizing Art History. *Art History Pedagogy & Practice*, 4 (1), pp. 1-25. <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol4/iss1/2>
- López-Facal, Ramón (2010). Nacionalismos y Europeísmos en los Libros de Texto: Identificación e Identidad Nacional. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 1(14), pp. 9-33. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>

- Martín-Martínez, José (2012). La institucionalización de la Historia del arte en Valencia: de académicos a universitarios. *Archivo de arte valenciano*, 93, pp. 159-174. <https://roderic.uv.es/handle/10550/74420>
- Mast, Kimberly (2019). The Art History Canon and the Art History Survey Course: Subverting the Western Narrative. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 39, pp. 31-51. <https://scholarscompass.vcu.edu/jstae/vol39/iss1/5/>
- Nelson, Robert S. (1997). The Map of Art History. *The Art Bulletin*, 79 (1), pp. 28-40. https://www.jstor.org/stable/3046228?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Osorio, Leonardo y Balbuena, Carolina (2013). Latinoamérica vista desde el paradigma eurocéntrico: un análisis de los textos escolares de historia universal. *Tiempo y Espacio*, 60, pp. 49-69. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962013000200004&lng=es&tlng=es
- Parra Monserrat, David, Sáiz Serrano, Jorge y Valls Montés, Rafael (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En Cosme Jesús Gómez Carrasco, Xosé Manuel Souto González y Pedro Miralles Martínez (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 159-172). Octaedro.
- Pérez-Garzón, Juan Sisinio (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, pp. 37-55. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- Pérez-Martín, Mariángeles (2018). 'De repente' y 'de pensado'. El acceso a la formación artística en el siglo XIX. En Alberto Castán Chocarro, Concha Lomba Serrano, María Pilar Poblador Muga (Eds.), *El tiempo y el arte: reflexiones sobre el gusto IV* (pp. 603-612). IFC.
- Storm, Eric (2018). La nacionalización del arte. Manuel B. Cossio y la entrada de El Greco en el canon artístico español. En Ferran Archilés Cardona (Ed.), *No sólo cívica. Nación y nacionalismo cultural español* (pp. 151-171). Tirant humanidades.
- Summers, David (2006). The history of art as a new humanistic discipline. Paper presented at the *Sixth Annual Conversation on the Liberal Arts*, Gaede Institute for the Liberal Arts, pp. 1-13. <https://westmont.egnyte.com/dl/V1CjfpCpOk>
- Tarragó Valverde, Guillem (2012). Del natzarenisme hegelian als orígens del positivisme historiogràfic: l'obra de José de Manjarrés y de Bofarull. *RACBASJ*, 26, pp. 81-96. <https://raco.cat/index.php/BulletiRACBASJ/article/view/264089>
- Tena Ramírez, Carmen (2019). Precedentes de la institucionalización de la Historia del Arte en España: los estudios histórico-artísticos en el siglo XIX. *Revista de historiografía*, 31, pp. 253-270. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2019.4882>
- Valls Montés, Rafael (1994). La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, pp. 3-26. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3235/2846>
- Wallerstein, Immanuel (2001). El eurocentrismo y sus avatares: Los dilemas de las ciencias sociales. *Revista De Sociología*, 15, pp. 27-39. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2001.27767>

Fuentes consultadas y analizadas

Manjarrés, José (1859). *Teoría é Historia de las Bellas Artes. Principios fundamentales*. Librería de Joaquín Verdaguer.

Palomino, Antonio (1795). *El museo pictórico y escala óptica [...] Tomo primero*. Imprenta de Sancha.

Perrault, Claude (1761). *Compendio de los Diez Libros de Arquitectura de Vitruvio* (J. Castañeda, Trad.). Impr. de D. Gabriel Ramírez (Trabajo original publicado en 1674).