

Libros de Cátedra

Didáctica de Historia de las Artes Visuales

Daniel J. Sánchez y Laura H. Molina
(coordinadores)

FACULTAD DE
ARTES

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

DIDÁCTICA DE HISTORIA DE LAS ARTES VISUALES

Daniel J. Sánchez y Laura H. Molina

(coordinadores)

Facultad de Artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

Introducción	4
CAPÍTULO 1	
Del ¿qué es el arte? hacia el ¿cuándo hay arte? La mirada del proceso artístico en la dimensión espacial y temporal del devenir histórico-social	
<i>Daniel J. Sánchez y Marina Grisolia</i>	11
CAPÍTULO 2	
El arte como proceso y el proceso histórico social como construcción humana incierta e inefable	
<i>Daniel J. Sánchez</i>	16
CAPÍTULO 3	
Las obras de arte como bienes culturales muebles e inmuebles, tangibles e intangibles en el marco del patrimonio cultural y la cultura visual	
<i>Daniel J. Sánchez y Laura H. Molina</i>	30
CAPÍTULO 4	
El proceso de enseñanza aprendizaje de la historia del arte desde el concepto del aula taller	
<i>Daniel Sánchez, Laura H. Molina, Nicolás Bang y Mercedes Zubiaurre</i>	38
CAPÍTULO 5	
El caso de la Historia de las Artes Visuales 1 para las carreras de Artes Visuales de la FDA - UNLP	
<i>Laura H. Molina, Nicolás Bang y Mercedes Zubiaurre</i>	48
CAPÍTULO 6	
Reflexiones en torno a la enseñanza en la Historia del Arte I	
<i>Stefanía Polígronos Doglio</i>	59
CAPÍTULO 7	
Historia del Arte II. América Antigua: Historia como Memoria	
<i>Verónica Gabriela Ríos</i>	67
CAPÍTULO 8	
El caso de la Historia del Arte III (Edad Media) para la carrera de Historia del Arte (orientación artes visuales) Facultad de Artes - Universidad Nacional de La Plata. Breve recorrido por los últimos 30 años	
<i>Lía Inés Lagreca, Virginia Agretti y Horacio Millán</i>	80
CAPÍTULO 9	
Testimonios de estudiantes	
<i>Laura H. Molina</i>	104
Conclusión	108
Apéndice	109
Coordinadores	112
Autores	113

Introducción

...la ignorancia de la propia historia hace que los pueblos sean más fáciles de manipular...

—Ana Mae Barbosa, *História da Arte-Educação*

El presente libro actúa como una memoria escrita de la construcción de estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de las Artes Visuales 1, correspondiente al estudio del mundo paleolítico y neolítico europeo, el denominado mundo antiguo, que integran las producciones culturales del antiguo Egipto y la antigua Mesopotamia, el mundo griego, el romano y la denominada Edad Media europea, como así también el denominado mundo de la América Antigua¹ durante 35 años, tomando como caso la cátedra de Historia de las Artes Visuales 1 de la antigua Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, que hoy son parte de las cátedras de *Historia de las Artes Visuales 1* para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Artes Visuales en sus distintas especialidades: pintura, escultura, grabado y arte impreso, cerámica y dibujo; y también *Historia del Arte 1* (Paleolítico, Neolítico europeo, Antiguo Oriente y Antigüedad clásica europea), *Historia del Arte 2* (América Antigua) e *Historia del Arte 3* (Edad Media europea) para la carrera del Profesorado y Licenciatura en Historia del Arte (orientación Artes Visuales) de la hoy Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

El relato construido da cuenta a su vez de todo un cambio de época en el marco de la construcción teórica y los modelos de enseñanza y aprendizaje de la Historia de las Artes Visuales, ya que se parte, allá por los comienzos de los años 90 del siglo XX, desde una mirada inserta en el paradigma moderno, en la que el eje principal era debatir el concepto de arte como sustantivo o concepto, al cual había que definir y a partir de allí determinar qué actividades y producciones humanas pertenecían a este sustantivo o concepto y se llega, en esta década del 20 del siglo XXI, a un paradigma diferente, inserto en lo que hoy se denomina contemporaneidad, que no es la denominación tradicional que se realiza en el ordenamiento histórico de las “*edades*”, sino que refiere a la transformación de las cosmovisiones

¹ El concepto de *América antigua*, como se desarrollará más adelante, se utiliza en lugar del concepto de *América precolombina*, teniendo en cuenta que las culturas y cosmovisiones de los pueblos originarios sigue vigente al día de la fecha y se han transformado a partir del vínculo con la cosmovisión de la civilización occidental conquistadora, manteniendo una identidad diferenciada a la de la cultura conquistadora que arraigó en el territorio americano, vulgarmente denominada América Latina.

generadas a partir de los años 90 del siglo XX y el siglo XXI, con la emergencia del mundo global, las redes sociales y la denominada epistemología de la complejidad (Morin, 1998).

En este último tramo de desarrollo tanto del marco teórico como de las estrategias del proceso de su enseñanza y aprendizaje, se transforma la pregunta del, ¿qué es el arte? para poder elegir los objetos muebles e inmuebles a estudiar, a la pregunta ¿cuándo hay arte?, y a partir de allí analizar los procesos de producción simbólica compleja (García Canclini, 1979) de las culturas a estudiar, que en un principio se vinculan a la red de sentido actual, que entiende esas producciones en el marco del denominado proceso artístico y que luego se las dimensionan en el caso de esta asignatura específica, en el marco de lo que hoy se denomina cultura visual o estudios visuales (Brea, 2005).

En ese caso, teniendo en cuenta que los denominados contenidos de la asignatura se diversifican –no sólo sus objetivos, sino el abordaje de los contenidos– en función de los alumnos destinatarios, ya que no es el mismo el alumnado de las carreras vinculadas a los profesorados y licenciaturas en artes visuales, que el del profesorado y licenciatura en historia del arte (orientación artes visuales), se plantea el siguiente marco teórico y didáctico-pedagógico de abordaje.

La elección del marco teórico y las estrategias didácticas y pedagógicas

Para el caso de las carreras de profesorados y licenciaturas en artes visuales, el marco de desarrollo se basa primero en la red de sentido o cosmovisión en que fue creada/do el objeto o acontecimiento obra y a partir de allí las características de su proceso de recepción, tratando de reconstruirlo en el entorno espacial, temporal y social original, especialmente con el objetivo de generar, más que un conocimiento enciclopédico², un disparador reflexivo para la propia práctica creativa de cada estudiante. No tanto desde la perspectiva técnica, como de la articulación de propuestas conceptuales y proyectivas que sean operativas para construir la experiencia perceptiva e interpretativa. No obstante, se hace referencia a la capacidad que tienen las producciones culturales de resignificarse de modo permanente a lo largo de la historia, teniendo en cuenta el carácter relacional y situacional desde donde se construye uno de los pilares del desarrollo del marco teórico de la asignatura. Lo que en algún momento fue un objeto o acontecimiento ritual, hoy puede ser un objeto o acontecimiento artístico de colección en otro marco de dimensión simbólica.³

Para el caso de la carrera del profesorado y licenciatura en historia del arte (orientación artes visuales), se trata de reconstruir en la red de sentido o cosmovisión en que fue creada/do el objeto o acontecimiento obra y a partir de allí también las características de su proceso de recepción-interpretación, tratando de reconstruirlo en el entorno espacial, temporal y social original, analizando tanto el disparador reflexivo de la práctica creativa como receptiva y de circulación, en el espacio y tiempo de construcción, desde el marco de la denominada cultura visual.

² Esto es más que nada informativo. Con datos, fechas y descripciones.

³ Siempre utilizamos en clase al escritor mexicano Octavio Paz cuando utiliza la imagen de la diosa azteca Coatlicue para hablar de las derivas del proceso de simbolización de ese objeto denominado escultura por la cultura moderna occidental (Paz, 2009).

Además, se lo trata de analizar como bien cultural tanto mueble como inmueble, material como inmaterial, para que ese estudio sea pertinente tanto al campo museal como del coleccionismo más tradicional, donde el concepto de memoria histórica⁴ se hace presente tanto en el armado del relato curatorial del espacio de guarda del patrimonio cultural, como en la red de sentido histórica, social y cultural de la sociedad que lo alberga como bien cultural.

Es por ello por lo que, a lo largo del tiempo, lo que era una asignatura común para las distintas carreras de la hoy Facultad de Artes y Diseño de la UNLP se dividió en dos, separando el dictado de esta para estudiantes de los profesorado y licenciaturas en artes visuales y los de historia del arte orientación artes visuales. Esto implica un cambio en el concepto de los tradicionalmente denominados objetivos y contenidos pedagógicos, que se adecuan como estrategias para la construcción de capacidades operativas en el alumnado, alejándose del modelo enciclopedista tradicional.

Del mismo modo, la especificidad de la asignatura, que actúa como troncal en el plan de estudio de la carrera de profesorado y licenciatura en historia del arte, orientación artes visuales, hace que el recorte espacio-temporal asignado, se subdividiera en tres asignaturas denominadas Historia del Arte I, II y III, tomando la primera (I) para el desarrollo del proceso denominado artístico por la cultura occidental en el Paleolítico, Neolítico europeo, el mundo antiguo occidental y la Antigüedad clásica occidental, la segunda (II) para el denominado mundo de la América Antigua⁵ y la tercera (III) para la denominada Edad Media europea.

En la denominada Historia del Arte I, se hace mucho hincapié en lo que se denomina proceso de hominización, ya que se parte de la hipótesis de que lo que el mundo moderno occidental denomina arte, es una capacidad humana que forma parte de la dimensión simbólica compleja del ser humano y que se constituyó a partir del proceso evolutivo del denominado *homo sapiens sapiens*, lo que permite entender que esa capacidad es equivalente en todo ser humano *sapiens sapiens* desde su constitución como tal en el marco temporal del denominado Paleolítico europeo, hasta el presente.

Asimismo, esta capacidad identitaria, permite establecer la posibilidad de vínculo más allá de la conceptualización significativa tradicional,⁶ entre objetos o acontecimientos generados en un tiempo, espacio y en el marco de una cosmovisión determinada y su interpretación en otro tiempo, espacio y cosmovisión determinada.

Además, permite establecer una metodología relacional para la comprensión del proceso artístico que salga de la pregunta *¿qué es el arte?* o *¿es esto arte?* y nos lleve a la reflexión sobre las características que tiene en esa situacionalidad –la utilización de esa capacidad simbólica compleja humana que el mundo occidental moderno denominó arte.

4 Entendido como un concepto historiográfico que se refiere a la búsqueda, valoración y respeto del pasado de un grupo de personas, ya sea real o imaginado (Wikipedia).

5 El concepto América Antigua es explícitamente diferente al denominado Precolombino, porque hace referencia no sólo a las producciones culturales materiales e inmateriales, muebles e inmuebles denominadas arte por la cultura occidental, sino además que se apoya en una construcción histórica y social que entiende que el mundo de la América Antigua previa a la llegada del conquistador, con las variantes propias de los cambios de entornos históricos y sociales sigue vigente hoy día y participa de modo concreto en el espacio económico, político y social del territorio americano. Es por ello que el marco cronológico de esta asignatura no responde al mismo de las asignaturas denominadas Historia del Arte I y III, que siguen la estructura del proceso histórico europeo occidental.

6 Esto es a partir de la definición del diccionario como *...que da a entender o conocer con precisión algo...* reforzado desde la concepción tradicional de la obra de arte que tiene el pensamiento occidental, que la entiende como una alegoría en sentido amplio. Esto es una imagen que refiere a un concepto.

Esa constancia desde el punto de vista antropológico, como cualidad humana, pero a su vez situacional⁷ desde el punto de vista histórico y social saca al marco teórico de los paradigmas de la modernidad, donde se buscaban encontrar causales absolutas para la definición del concepto de arte y además para su evolución o progreso a lo largo de la *Historia Humana* y a partir de allí estudiar el proceso histórico y social desde una perspectiva sustancialista y/o evolutiva, de modo unidireccional (sujeto-objeto) y no relacional, y nos acerca a la concepción del proceso histórico como construcción histórica y social (Castoriadis, 1988) en donde juega un papel importante el concepto de memoria, entendido este concepto desde la perspectiva que esa construcción histórica y social del concepto de historia que está siempre generada desde el presente y además es dinámica e incierta, pero en el espacio y tiempo en el cual se valida, actúa como operativa y vigente.

Asimismo, esta construcción teórica lleva a desarrollar una perspectiva didáctica y pedagógica, que puede sintetizarse en esta frase de Gloria Eldstein (2023, p. 42) cuando dice que “...la relación entre enseñanza y aprendizaje no es de causalidad, es ontológica. Es decir, la razón de ser de la enseñanza es que otro/a aprenda, aunque ello no constituya una derivación inexorable...”.

Esto implica entender que cada alumne es un sujeto y no un objeto y como tal, las estrategias didácticas y pedagógicas generadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje implican la construcción de capacidades para operar con datos e información y reflexionar sobre los mismos. Por tanto, el desarrollo de lo que vulgarmente se denominaban contenidos, no es el mismo para el dictado de lo que se supone una misma asignatura para a carreras diferentes.

El valor de la denominada “aula taller”⁸

Desde los comienzos de los años 90 del siglo XX el equipo docente de esta cátedra de Historia del Arte buscó integrar lo que entonces se denominaban los contenidos de la asignatura desde una perspectiva operativa y práctica a pesar de que en ese entonces poco se hablaba de capacidades a incorporar en el conocimiento de la disciplina aplicada al perfil profesional que se presentaba en el plan de estudio.

Eso llevó desde esos tiempos a utilizar recursos didácticos no tradicionales para la enseñanza universitaria de entonces, como los incipientes videos, y ya en los finales de los años 90 del siglo XX y comienzos del siglo XXI los recursos multimediales y de internet.

Este tipo de estrategia didáctica y pedagógica llegó a estar –y en cierta medida siguen estando– en tensión con las tradicionales evaluaciones de la enseñanza universitaria, ya que lo que hoy se valora en el

7 Aquí puede usarse el término *relativo*, ya que su significación refiere a ...*que guarda relación con alguien o con algo. Similar: referente, concierne, tocante, perteneciente, alusivo, correspondiente. Y como adjetivo, que no es absoluto...* (Diccionario RAE en línea), pero en vista del sentido peyorativo que tiene el término en el marco del sentido y lenguaje común, como algo sin valor, se prefiere utilizar el concepto situacional.

8 “...El aula taller es un espacio para aprender haciendo a partir de la presentación de un problema por parte del docente, quien define las condiciones de trabajo y solicita la elaboración de un programa para su abordaje y resolución (...) El aula taller constituye un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos sobre los criterios en la elaboración del programa de trabajo y sobre las expectativas de los resultados esperados. Supone un espacio de trabajo cooperativo en torno a descripciones, explicaciones, críticas y orientaciones sobre el abordaje del proceso de producción propuesto por cada estudiante. La teoría, la investigación y la acción son tres dimensiones del proceso de aprendizaje que se produce en el aula taller...” (De Vincenzi, 2008).

marco del perfil del aula taller –en esos tiempos solía verse como modelos que iban directamente a contramano con el modelo enciclopédico de construcción-obtención de saberes que predominaba en la enseñanza universitaria de entonces y que de algún modo sigue vigente en casos como la nota numérica, todavía sin modificación para los aspectos legales y administrativos, la estructura de cursada de las cátedras en cuanto a horas reloj de cursada y división entre clases teóricas y prácticas y muchos etcéteras.

La emergencia que generó la pandemia aceleró estas tensiones y de algún modo potenció, aunque parezca paradójico, a pesar de la ausencia de presencialidad, aspectos vinculados al desarrollo del aula taller en el marco de los denominados sitios web o aulas web de las cátedras. Ya que generó la construcción de un modelo de alumno/a/e interactivo y por tanto necesariamente más participativo, a partir del recurso de los foros y el abordaje del material de soporte escrito, visual, audiovisual y multimedial dispuesto en el aula web.

Para ello fue necesario no replicar el modelo de clase enciclopédica académica del teórico expositivo y el práctico de respuestas a preguntas de cuestionarios preestablecidos. Fue necesario adecuar en mayor y/o menor grado estos modelos, como se podrá ver en los capítulos del libro, y esa adecuación se hizo en función de las metas propuestas para cada curso con las particularidades de cada uno, teniendo en cuenta las capacidades a construir en el alumno, de acuerdo con la carrera y de acuerdo con los temas a tratar en cada asignatura.

Básicamente el trabajo a presentar es el relato de esta tarea y la evaluación de la experiencia de esta tarea.

El caso de la cátedra de Historia de las Artes Visuales I para las carreras de artes visuales de la FDA-UNLP, quizá sea el caso donde más se desarrollaron estas estrategias, al punto que derivó en un programa de investigación en el marco de los denominados proyectos PIBA, Programa de investigación bianual en artes, que lleva a cabo la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata⁹ y que a la fecha sigue en marcha. La generación de una producción audiovisual y multimedial propia en el marco del desarrollo de este programa de investigación, como se desarrollará en el capítulo 5 de este libro, destaca la importancia de dar cabida a investigaciones didácticas y pedagógicas en el marco de la enseñanza universitaria y que salen de los esquemas estrictos del modelo vulgarmente denominado *ciencia y técnica*¹⁰ y dan cabida a lo que actualmente se denomina de modo general como *investigación en arte* (Belén y Delle Donne, 2024), dándole dimensión epistémica a procesos vinculados a lo que el Occidente moderno denominó arte y no validaba con cualidad epistémica.

En las asignaturas vinculadas a la carrera de Historia del Arte (orientación artes visuales), lo particular a destacar es cómo se toma en cuenta lo relacional y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje, para construir capacidades específicas en la formación de los futuros profesionales del campo de la Historia del Arte (orientación artes visuales) y en vista del tiempo y espacio a tratar –iniciar el proceso de construcción de conocimiento.

Es por ello por lo que, tanto las estrategias, metodologías y recursos didácticos utilizados, se adecuan a esas metas, recurriendo especialmente a los tratamientos inter y transdisciplinares.

⁹ <https://www2.fba.unlp.edu.ar/piba/>

¹⁰ El calificativo “ciencia y técnica” se utiliza como comentario irónico cuando se tipifica modelos o propuestas de proyectos de investigación que se circunscriben a un concepto de ciencia y conocimiento propio del siglo XIX y comienzos del XX, anclado en el marco teórico positivista y/o lógico racionalista.

El caso de la Historia del Arte I (Paleolítico, Neolítico, Antiguo Oriente y Antigüedad Clásica) para la carrera de Historia del Arte (orientación artes visuales) de la FDA - UNLP, pone énfasis –en el comienzo del desarrollo de la asignatura– en el marco teórico que sostiene al denominado proceso artístico como cualidad propia del ser humano sapiens sapiens y, por tanto, se detiene en el denominado *proceso de hominización y/o humanización*.¹¹ Del mismo modo, se hace especial referencia cuando se aborda el desarrollo del proceso artístico en el mundo griego antiguo, al tomar especial atención al nacimiento del denominado pensamiento filosófico, teniendo en cuenta el marco teórico que utilizan autores como Jean Vernant o John Onians, y las diferencias que tiene este sistema de pensamiento, que es la base del sistema de pensamiento occidental, con el denominado sistema de pensamiento mítico (Levy Strauss, 1964).

En el caso de la Historia del Arte II se hace muchísimo énfasis tanto en el concepto de *pensamiento mítico* como el de *América antigua* para hablar de las culturas de los pueblos originarios y no de *América precolombina*, como suele seguir apareciendo en el modelo enciclopédico del estudio tradicional de la historia del arte entendida en el marco de la denominada modernidad, teniendo en cuenta que son culturas vivas y actuales en muchos casos y que poseen una cosmovisión en general diferente de la cultura occidental, que hay que tener en cuenta en el estudio del proceso artístico desarrollado en ese territorio. Del mismo modo, esa construcción teórica diferente a la tradicional hace que se vean producciones culturales denominadas artísticas contemporáneas, tanto en el circuito tradicional del arte (museos, galerías, ferias) como objetos y acontecimientos que se insertan en el campo de la denominada cultura popular, como se verá en el capítulo 7.

Y en el caso de la Historia del Arte III, que toma como recorte espacio temporal la denominada Edad Media occidental, como modo de construir estrategias didácticas y pedagógicas que toman en cuenta cómo en las generaciones etarias actuales, las referencias a ese tiempo específico, están muy ancladas en lo que podríamos denominar *cultura audiovisual*¹², desde esa mirada inter y transdisciplinar, se utiliza un archivo audiovisual que se viene construyendo a lo largo de estos años y que además seguramente formará parte de algún proyecto de investigación, junto a las referencias bibliográficas, para realizar un abordaje historiográfico y audiovisual crítico,¹³ que contribuya al estudio del proceso artístico situado desde ese lugar y período histórico y cómo se construye desde el espacio y tiempo específico del desarrollo de la cursada, en el marco de las metas planteadas para su desarrollo.

Como se puede apreciar, desde los diversos espacios y tiempos que nos toca y nos tocó analizar el denominado proceso artístico, se ha tratado de articular una estrategia didáctica y pedagógica que responda al paradigma de generar en los alumnos un pensamiento abierto, diverso, reflexivo y

11 “...En el proceso de singularidad humana y su sustrato evolutivo, hominización y humanización son las dos caras de una misma moneda. Sin hominización no puede haber humanización; sin humanización no puede haber conciencia de nosotros mismos desde la perspectiva de interrogación de quiénes somos y hacia dónde vamos. La humanización tiene muchas maneras posibles de ser definida, pero todas las posibilidades expresan la manera en cómo se manifiesta la singularidad de género y de especie. Lo biológico en muchos casos ha podido determinar lo que es cultural, pero la síntesis representa una forma de integración sin la cual la humanización hubiera sido una quimera. Sin una teoría social de la evolución, la humanización sería un concepto vagamente explicado y poco definido a pesar de su intensidad analítica...” (Carbonell y Hortola, 2013).

12 Según el diccionario de la RAE el concepto cultura audiovisual “...refiere conjuntamente al oído y a la vista, o los emplea a la vez. Se dice especialmente de métodos didácticos que se valen de grabaciones acústicas acompañadas de imágenes ópticas...”.

13 “...el pensamiento crítico se entiende como la capacidad de analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial, de aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana, como las fake news...” <https://www.iberdrola.com/talento/que-es-pensamiento-critico-como-desarrollarlo>

propositivo para la construcción de nuevos escenarios en el campo de los estudios históricos y sociales y que estos sean especialmente situados para la acción social y cultural de nuestra sociedad desde el campo de la investigación, como de la enseñanza de la Historia del Arte (orientación artes visuales), como desde el campo del patrimonio cultural mueble, inmueble, tangible e intangible.

De estos aspectos dará cuenta este libro, construido como una memoria viva de estos espacios de la docencia universitaria de la hoy Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Referencias

- Belén, P. y Delle Donne, S. 2024. 17-37. “La investigación en artes como un ejercicio epistémico. Experiencias en la formación de grado”. En: *Lindes del arte*. Gil Corredor, C., González Roblero, V. México. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).
- Brea, JL. 2005. *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid. Akal.
- Carbonell, E. y Hortola, P. 2013. 7-11. “Hominización y Humanización. Dos conceptos clave para entender nuestra especie”. Cádiz. *Revista Atlántica-Mediterránea*. BIBLID [11-38-9435 (2013) 15, 1-212]. Universidad de Cádiz.
- Castoriadis, C. 1988 (1978). *Los dominios del hombre*. Bs. As. Gedisa.
- De Vincenzi, A. “La práctica educativa en el marco del aula taller”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10. Abril-junio de 2009. 41-46.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Vicenzi.pdf
- Edelstein, G. 2023. *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: problematizaciones desde la docencia en la universidad*. La Plata: EDULP.
- García Canclini, N. 1979. *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. México. Siglo XXI.
- Levy Strauss, C. 1964 (1962) *Pensamiento Salvaje*. México, FCE.
- Morin, E. 1998. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- _____. 1997. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Paz, O. 2009. *El arte de México. Materia y sentido*. México DF. Editorial Museo de arte.

CAPÍTULO 1

Del ¿qué es el arte? hacia el ¿cuándo hay arte? La mirada del proceso artístico en la dimensión espacial y temporal del devenir histórico-social

Daniel J. Sánchez y Marina Grisolia

Lo que hoy día denominamos arte es una *cualidad humana*¹⁴. Esto es una característica propia de la especie Homo sapiens sapiens vinculada a su posibilidad de tener una capacidad de simbolización única en las especies vivientes, que le permite interactuar desde esa dimensión con el entorno y sus semejantes (Cassirer, 2003).

El arte es una producción que implica responsabilidad, disciplina, rigurosidad¹⁵, compromiso, sistematización¹⁶ y regulación: es el artista mismo, su metodología, mantenerse en sus búsquedas, ritmos.

En la actualidad existe consenso en cuanto a que el arte es un campo de conocimiento que contiene sentidos sociales y culturales, y apela a procesos de construcción metafórica y poética, a los que se agregan las experiencias artísticas interactivas que surgen en el marco de las nuevas tecnologías y generan un tipo de práctica diferente, que se suma a las ya conocidas. La reflexión como parte del acto interpretativo ocurre como consecuencia de la experiencia artística, o más bien al mismo tiempo.

El arte procede, muchas veces, relacionando cosas aparentemente sin vinculación, lo que puede entenderse como una metáfora, algo que genera nuevos sentidos ficcionales.

Dado que en el arte concurren de manera simultánea la acción y la reflexión, puede considerarse que la interpretación y producción artística contribuye a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar en la sociedad actual; es decir, sujetos con la posibilidad de interpretar la realidad sociocultural con un pensamiento crítico.

14 El concepto de cualidad se utiliza aquí como lo define el diccionario de la RAE: "... elemento carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo...".

15 Picasso: "que la inspiración te encuentre trabajando". O la de Edison: "un genio es un 1% de inspiración y un 99% de transpiración".

16 Disciplina y rigurosidad: lo que ya aprendió lo aplica y mantiene y hace crecer su propio estilo.

Lo primero que cabría preguntarnos es ¿a qué nos referimos cuando hablamos de arte? Porque en general suele suceder, cuando se habla de términos fundamentalmente insertos en los campos históricos y sociales, que el mismo concepto se entiende y por tanto se opera de modo distinto en función de las diferentes concepciones de arte que se tenga (como belleza, como expresión, como comunicación, como emergencia sensible de la idea, etc.).

El arte es un proceso

El arte es un proceso. Eso implica que no es una cosa ni un concepto sujeto a una definición unívoca. Por lo tanto, desde su concepción teórica, nos remite a una ontología relacional y situacional, ya que es una dinámica de relaciones, un ida y vuelta de diálogos entre sujetos, objetos-acontecimientos y la sociedad en la que estamos. Una red de relaciones que opera en la dimensión simbólica e interactúa con el entorno tanto natural como histórico y social, transformándolo de modo concreto.

Este proceso genera en el individuo que cumple el rol de receptor, espectador, público, intérprete o interactor, en función de las diversas características que tenga el proceso artístico, una experiencia. Esto es un conocimiento vívido como el hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo. Diferente a otros tipos de conocimientos como por ejemplo el conceptual o el conocimiento científico. Pero no por ello inferior en su cualidad epistémica.

Lo que tiene de particular esta epistemología relacional, es que no se encuadra en una relación sujeto y objeto sino en un marco dinámico intersubjetivo y dialógico. De tal manera es dinámico, con temporalidad y situacionalidad, dimensionado desde lo experimental, desde un sentido pragmático, donde la experiencia es la apropiación y la construcción del objeto conocido. Por tanto, cada nueva experiencia es una construcción cognitiva nueva.

Las obras de arte son objetos y/o acontecimientos a los que se los aborda desde una dimensión simbólica, entrelazados en una red de intersubjetividades. Por ejemplo, las pinturas de las cuevas paleolíticas, que actúan como dispositivo para una acción ritual (Lewis Williams, 2005) que se experimenta multisensorialmente, no son solo un simple objeto material. Son experiencia / proceso, acción de interrelaciones entre sujetos, con la naturaleza y lo sobrenatural.

Además de relacional, ese proceso es *situacional*, porque esa experiencia que construye el objeto conocido toma sentido de modo concreto en un entorno específico.

Tomemos como ejemplo la siguiente performance artística del Grupo Escombros desarrollada hace unos años en el MACLA (Museo de Arte Contemporáneo Latinoamericano). Recordemos que el MACLA está ubicado dentro del Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha de la ciudad de La Plata, República Argentina, en donde además se encuentran el Museo Municipal de Arte, un auditorio, un bar, y una nave central del Pasaje en donde se realizan eventos culturales de todo tipo. Cada uno de estos espacios tiene su propia programación independiente.

Durante un mes en las salas del MACLA hubo una muestra del grupo Escombros: cruces de madera de casi 3 metros de altura con una inscripción diferente en cada una: *EL TRABAJO, LA JUSTICIA...* Y dentro de la sala el habitual cuaderno y lapicera para que quienes entraran dejaran sus comentarios.



Figura 1. Grupo Escombros delante de su performance. De izquierda a derecha: Luis Pazos, Héctor Puppo, José Altuna, Horacio D'Alessandro y David Edward.

Considerando la mirada crítica sobre la sociedad que el grupo ha mostrado durante años o poniéndose en el lugar de un público no practicante del catolicismo, probablemente sería fácil interpretar algo como: el trabajo está crucificado, la justicia está muerta...

Pero la situacionalidad en esta muestra fue la siguiente: durante ese mismo mes en las salas contiguas de la nave central del Pasaje Dardo Rocha se desarrolló una Feria del Libro Católico, tradicional evento en la ciudad que congrega muchísimas escuelas católicas, venta de libros, charlas, inauguración con presencia del obispo, esto es, muchísimo público católico practicante durante todo un mes. Este público fue el que circuló por todo el Pasaje, incluyendo la muestra que, por absoluta casualidad, se daba en las salas del MACLA, y dejó sus comentarios en el habitual cuaderno. Los comentarios escritos fueron en un 90% elogios a la muestra y al grupo, por “interpretar” tan bien la obra de Cristo. “Él murió para que hubiera justicia”, “para que todos tuviéramos trabajo”, y comentarios por el estilo podían leerse de este particular sector de la sociedad, que construyó sentido. Un sentido seguramente diferente del que habría imaginado el grupo.

Por tal motivo, si bien se puede hablar de la universalidad del proceso artístico como cualidad humana, en tanto pertenecemos a esa especie y tenemos la capacidad de generar la denominada simbolización compleja –que nos permite vincularnos con nuestro entorno y con nuestros semejantes y transformar radical y constantemente esa relación–, ese proceso toma sentido en una situación dada. Por eso es inútil preguntarse qué es el arte, porque no es un concepto a priori, sustancial, universal, como trató de construirlo el pensamiento de la modernidad occidental desarrollada entre el siglo XV y XX.¹⁷ Visto desde una perspectiva situacional, lo importante es analizar cuándo hay arte.

¹⁷ Durante este período se concebía y producía la obra de arte desde una idea concreta, un mensaje único, unívoco y específico, que el artista ponía en formas y colores (ejemplo de la mitología griega, academicismo). Desde esa concepción y producción del objeto artístico, la recepción/fruición era una actividad de traducción de un discurso lógico, único, mediatizado por un experto, cerrado, unívoco.

Construcción de sentido

¿Qué queremos decir cuando hablamos de *construcción de sentido*? Se trata de un modo de construir una experiencia enmarcada en un espacio y tiempo determinado, que responde a un entorno histórico y social, que dimensiona en clave social, una experiencia individual. No es ir a buscar, ni producir/proponer un único significado abstracto y atemporal-universal, sino que implica un acto de conocimiento relacional y situacional.

En la construcción de esa experiencia, tanto desde la faceta del hacedor-artista, como del receptor-público, tomada en el tiempo histórico humano, se pueden encontrar constantes y variantes, que justamente se insertan en el devenir histórico y social desde el concepto de *sentido*.

Desde el punto de vista de la relación hacedor-obra o artista-obra, hay que dimensionar el proceso creativo desde una operatoria de exploración y descubrimiento, de resolución de problemas en circunstancias no habituales o extraordinarias. Esta operatoria es asimilable al proceso heurístico como “...manera de buscar la solución de un problema mediante métodos no rigurosos, como por tanteo, reglas empíricas...” (Diccionario de la RAE). Esa operatoria interactúa con la dimensión simbólica que es la que construye el sentido y en un diálogo permanente de dimensiones genera el objeto o acontecimiento obra.

En el caso del mundo occidental y especialmente el moderno instituido entre los siglos XV y XX, la operatoria de vínculo con la obra o acontecimiento desde la perspectiva del espectador, se desarrolla desde un proceso hermenéutico, dialógico, y que no se detiene en la búsqueda de un significado unívoco sino en una red de significaciones dinámica permanente. Esto es experiencial: un hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.

Bajo esta perspectiva, el concepto de experiencia estética pierde la dimensión discursiva, interpretativa y conceptual propia de la operatoria del logos lógico tradicional y se articula como un modo de conocer amplio, multidimensional; cognitivo, aunque no conceptual, y racional, aunque no discursivo.

Para profundizar los conceptos *conocer*, *multidimensional*, *racional*, aunque *no conceptual ni discursivo*, vale aquí la metáfora que utilizaba el filósofo alemán Hans Gadamer “...es como querer llegar al horizonte. Me encamino a él, lo veo y sé dónde voy, pero nunca llegaré, aunque siempre estoy en marcha y gano camino...” (Koselleck-Gadamer, 1997, pp. 107 y ss). Podríamos decir *hay conocimiento, aunque nunca se acabe de conocer*, e implica la inagotabilidad y movilidad permanente de la construcción del sentido, que lejos de una concepción relativista, aborda un concepto de verdad como experiencia concreta y dinámica. Ello conlleva salir de la búsqueda tradicional del *significado* de la obra, que necesitaba el recurso de la mediación discursiva y el uso de la lógica interpretativa.

La obra de arte: solo una instancia dentro del proceso

Para acercarse a la obra de arte es necesario indagar en la impronta subjetiva, en el marco de la red de sentido de las narrativas que elabora el sujeto hacedor. La clave en esta categoría es poner la atención en el contexto, pues es imposible analizar o producir una obra aislada. Obra y contexto operan

el uno sobre el otro, estableciendo un lazo circular que se retroalimenta en este vínculo dialéctico. Lo social, lo comunitario, la situacionalidad, los rasgos identitarios culturales.

Ejemplo: los grafitis en las paredes de las ciudades, las esculturas en las plazas: los produce un sujeto que está inmerso en esa misma ciudad-situacionalidad, y están destinados a sus conciudadanos, muestran la metaforización del contexto o la poetización de alguna idea en que todos están inmersos, y al mismo tiempo los transforma a todos con su presencia. A esto se suman los edificios y esculturas que se hicieron en un pasado histórico común, los que se dejan derruir, los que se revalorizan y las intervenciones permanentes, que también forman parte del lazo circular intersubjetivo.

Anti-ejemplos: el mingitorio de Duchamp, la “merda d’artista” en un frasco: no son arte porque no hubo un lazo circular en el que dialogaran sujetos interrelacionados, no hubo relación entre hacedores y “fruidores”.

El caso de los cuadros de Pettoruti: mientras él adoptaba las vanguardias europeas, que aquí en nuestro país no se conocían, le escupían sus cuadros. Muchos años después (situacionalidad), cuando ya los nuevos lenguajes estaban instalados en la sociedad argentina, se activó el lazo y no solo a sus cuadros se les pudo quitar el vidrio protector [“Recién entonces pude sacarles los vidrios a mis óleos, antes me los escupían” dijo en 1940 (Forn, 2004)], sino que hasta llegó a ser director del Museo Provincial de Bellas Artes entre 1930 y 1947 y desde 2008 el museo lleva su nombre.

Entonces ya no tiene lugar la pregunta *¿qué es arte?* Porque no es algo definible de una vez y para todos, porque no hay arte cuando un objeto está dentro de un museo o sobre un pedestal, cuando una pintura gana un premio o su pintor la firma. *Hay arte cuando* se activa el lazo circular en el que dialogan sujetos y objetos poéticos.

Referencias

- Cassirer, E. 2003 (1944). *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: FCE.
- Forn, J. "El hombre que apresó la luz". *Revista Radar*, Página 12, 21 de noviembre de 2004. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-1840-2004-11-21.html>
- Koselleck, R. y Gadamer, H. (1997) *La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo en Historia y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Lewis Williams, D. (2005) *La mente en la Caverna. La conciencia y los orígenes del arte*, Madrid: Akal.

CAPÍTULO 2

El arte como proceso y el proceso histórico social como construcción humana incierta e inefable

Daniel J. Sánchez

En la construcción de un plan de estudios y un programa de materia adecuada a los objetivos de ese plan emergen problemáticas que nos conducen a reflexiones teóricas respecto a saberes y disciplinas. Se genera la pregunta sobre qué saberes y disciplinas teóricas deben incluirse en el plan de estudios que otorgue esa titulación. Generalmente emerge como lógica la respuesta sobre la incorporación de la disciplina Historia de las Artes en sus diversas variantes en el plan de carreras de Arte. Sin entrar en el debate pedagógico y didáctico, la definición del objetivo y, a partir de allí de los contenidos, o viceversa, de acuerdo con el marco teórico desde el cual concibamos entre otras cosas el estudio de la disciplina, es determinante.

I. El concepto de lo sociocultural y el riesgo de la naturalización de la desnaturalización. La historia y el proceso artístico como construcción y no determinación

Desde los años 60 del siglo XX se ha consensuado en la construcción de los diseños curriculares, la inserción de la enseñanza de las artes o la denominada educación artística en el campo de los estudios históricos y sociales, como un proceso social y cultural. A la tradición de la enseñanza técnica se le sumó un cúmulo de disciplinas insertas en ese campo del conocimiento. El documento del Correo de la Unesco de 1961 dedicado al arte lo define como un elemento de vida inserto en la cultura.¹⁸ Y dentro

¹⁸ "...Una cultura constituye una prueba de la voluntad y la participación del individuo en el proceso que la forma. El arte funciona dentro de una sociedad de una manera muy parecida a la forma en que actúa en la vida de un individuo, como instrumento universal y personal que sirve al hombre para protegerse y liberarse al mismo tiempo. Por ser la marca que un hombre aislado deja en el mundo, se transforma al mismo tiempo en el emblema de un grupo. Por intermedio suyo la muchedumbre y el individuo pueden dar coherencia a los fragmentos inconexos de su vida. El sentimiento global que inspira al arte une a los hombres, conservando al mismo tiempo la calidad de únicos que cada uno de ellos tiene..." (d'Arey Haymann, 2002, pp. 5-23).

de esa inserción se lo fue incorporando al proceso histórico y social.

Sin embargo, cabe advertir, para tomar una referencia, lo enunciado en el documento generado por la Dirección de Enseñanza Artística de la provincia de Buenos Aires en el año 2016. En ese documento se advierte sobre los modelos de naturalización propios de determinadas derivaciones del pensamiento de la Modernidad, que aparecen en algunos modelos de construcción de las historias socioculturales o historias sociales. En ellos emergen tanto modelos mono causalistas, como deterministas de la inserción del proceso artístico en la dimensión histórica y social, que lo determinan como una construcción de segundo grado o meramente ideológica en el sentido materialista del término.

Frente a ese riesgo de construir una historia sociocultural del arte, a partir de un relato histórico y social que tome el proceso artístico como consecuencia de procesos estructurales centrados en la economía o en un excesivo determinismo de los denominados “modos de producción”¹⁹, se promueve una “desnaturalización sistemática, pero sin dogmatismo” en la enseñanza de la disciplina historia social en general, e historia sociocultural del arte en particular.²⁰

Desde esta perspectiva es que, para el desarrollo de esta asignatura, se ordena una matriz de análisis del proceso artístico que se puede sintetizar a partir del siguiente cuadro:

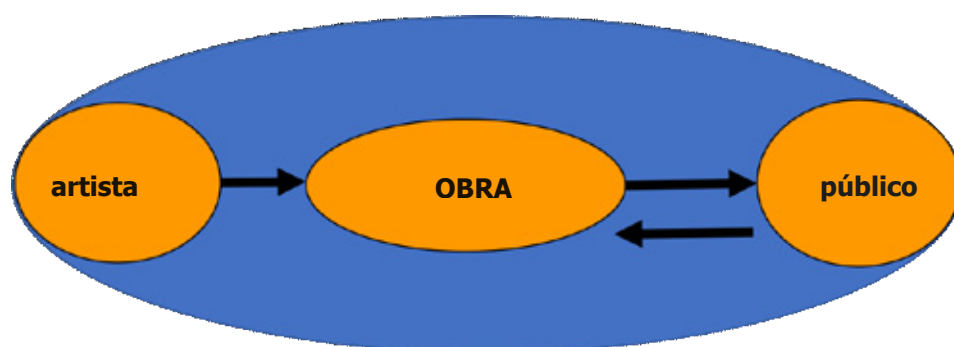


Figura 2. Gráfico del proceso artístico (AOP) inserto en una red de sentido.

19 “...Las formas culturales no son un reflejo directo de las relaciones económicas básicas. La forma en que se produce y apropia el excedente define el contexto de desarrollo de una formación social concreta. Dentro de las posibilidades y restricciones de ese contexto, el desarrollo de la praxis humana está abierto, no es predecible ni unidireccional, es históricamente contingente y depende exclusivamente de los factores históricos concretos actuantes en cada momento, y de la acción más o menos voluntaria, más o menos condicionada por creencias e ideologías, de individuos o colectivos ante esos condicionantes. Las posibilidades son multifacéticas y cuasinfinitas, pero deben entenderse dentro de un «posibilismo» controlado por las relaciones sociales de producción. Por ello las relaciones sociales de producción («lo económico») son el elemento primariamente determinante, pero no necesariamente causal, de las formaciones sociales...” (Haldon, 1998: 705-711).

20 “...El riesgo del determinismo progresista ya fue planteado en pensadores anti-fascistas de la primera mitad de siglo XX, tanto en el caso de Rosa Luxemburgo con su fórmula de “Socialismo o barbarie”, que proclamaba “...el irreductible factor de contingencia del proceso histórico, lo que hizo posible una teoría de la historia que reconocía finalmente el peso del factor subjetivo...” (Morales Bonilla en DEA, 2016: 11) o el de Walter Benjamin en su *Tesis en filosofía de la historia* de 1940, donde se vincula el concepto de progreso “...con el perfeccionamiento creciente de las técnicas militares...” (Morales Bonilla en DEA, 2016: 11). Frente a esta encerrona del concepto teleológico que generaba el materialismo dialéctico determinista, se fueron presentando alternativas que por un lado diversifican el concepto de tiempo histórico, rompiendo el eurocentrismo al cual conduce la concepción unívoca de racionalidad, dando espacio y voz a otras cosmovisiones y por otro, aunque en ese marco de ruptura con la concepción unívoca de racionalidad, suprime el concepto de progreso en términos teleológico, acumulativo y asume la contingencia de los procesos históricos y su dinámica abierta y fundamentalmente centrada en una acción política voluntarista. Desde distintas concepciones epistemológicas se presentan dos ejemplos de construcción del proceso histórico-social como son Cornelius Castoriadis (1922-1997) y Louis Althusser (1918-1990). En el caso del primero con su libro *La institución imaginaria de la sociedad* (1975) y su serie *Las encrucijadas del laberinto*, con su libro *Los dominios del hombre* (1986) entre otros y en el caso de Althusser fundamentalmente su obra *Para un materialismo aleatorio* (1982), especialmente el ensayo titulado “La corriente subterránea del materialismo del encuentro...” (Dirección de Educación Artística, 2016, pp. 11-12).

Este esquema tomará características particulares en cada espacio y tiempo específico en el marco del proceso histórico, pero desde un enfoque relacional y situacional sin establecer marcos cronológicos o estructura sucesiva de desarrollo tanto histórico y social como artístico.

Por tanto, se promueve un estudio del proceso artístico, inserto en la red de sentido generada por el proceso histórico y social, pero desenganchada de un relato-narración homogéneo, cronológico, absoluto y determinista. Los recortes temporales y espaciales seleccionados del proceso histórico y social situado, responden a criterios vinculados a las capacidades²¹ que se entiende deben generarse en el futuro egresado a partir del perfil del diseño curricular de la titulación y no a necesidades determinadas desde lo disciplinar de la asignatura.

II- El concepto de arte. Los diferentes marcos teóricos²²

II-A. La concepción moderna occidental. Concepto universal. Definición objetiva y proceso de desarrollo evolutivo

Las instituciones en general –y las artísticas en particular– están insertas en el marco de la modernidad.²³ Esto implica una noción eurocéntrica, en la cual lo universal se inserta en la historia de Europa occidental y los mecanismos de validación del pensamiento occidental centrado en el modelo de racionalidad greco-romano, cristiano y moderno se toman como valor de verdad. A esto hay que agregarle el concepto moderno de historia como progreso, tanto en su concepción de ir hacia adelante como de perfeccionamiento. Es en este entorno y contexto que se dimensiona el concepto de arte e historia del arte.

21 “...Se denomina capacidad al conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. En este sentido, esta noción se vincula con la de educación, siendo esta última un proceso de incorporación de nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo...” (Gómez, 2021).

22 “...El marco teórico: las ideas (teorías e hipótesis) con las cuales supuestamente el problema adquiere un sentido. El marco teórico consiste en asumir una teoría que sirva de marco de referencia a todo el proceso de investigación, enlazando el problema con la metodología propuesta y empleada para buscarle una solución...” (Daros, 2002, p. 75).

23 El concepto de modernidad tiene una amplia dimensión. Desde el estricto significado lingüístico se refiere a lo actual o lo contrapuesto a lo establecido. Pero en el plano teórico, filosófico, histórico y estético hace referencia a un período de la historia de Occidente que se circunscribe entre el siglo XV y el XX, en el cual la cultura europea occidental alcanzó la categoría de homogénea y universal. Se toman como hitos históricos el llamado Renacimiento, el descubrimiento de América, la Reforma religiosa del siglo XVI y algunos suman la Revolución Francesa. Desde lo filosófico es la consolidación del sujeto que se separa del mundo como objeto y que utiliza la Razón como elemento universal para conocer y que valida la verdad y el orden del mundo (Racionalismo Cartesiano) o utiliza la experiencia de los sentidos para comprobar la verdad del hecho (Empirismo). Según Habermas (*El discurso filosófico de la modernidad*, 2008) Hegel la comenzó a utilizar como un concepto de época como *neue Zeit*, en línea con el concepto inglés de *modern time* o francés de *temps moderne*. Conceptualmente la destaca a partir de determinado uso de racionalidad occidental, tomando como referencia al filósofo Max Weber (1992) como “...la institucionalización de la acción económica y de la acción administrativa con arreglo a fines...”. La modernidad cultural se caracteriza para Max Weber, citado por Hoyos (1992), “como la separación de la razón sustantiva expresada por la religión y la metafísica entre esferas autónomas que son la ciencia, la moralidad y el arte”. Se establece así un signo dominante de la modernidad: la separación entre ciencia, moral y arte, diferenciándose de la Antigüedad en donde estas esferas estaban unificadas por la religión. “La diferenciación globalizadora que separa este momento histórico de las formas precedentes es la acción social encaminada al dominio de la naturaleza” (Hoyos, 1992, en Montoya Suárez, 2008). Zygmunt Bauman (2000) asocia además a las características de la modernidad con el cambio en la relación espacio y tiempo. Estos se separan de la práctica vital y pueden ser caracterizados como categorías de estrategias de acción mutuamente independientes.

Y ese entorno y contexto trae una implícita tensión que problematiza y abre diferentes perspectivas dentro de este marco teórico, que más de una vez se soslayan para no dejar en evidencia esta contradicción de concepción del concepto de arte en las prácticas de enseñanza de las asignaturas específicas de las disciplinas artísticas, desde su dimensión teórica, instrumental o histórica.

Estas concepciones de la idea de arte son la de *techné* en el sentido griego del término,²⁴ la de bellas artes en el sentido que se instaló en el siglo XVII y XVIII con las academias reales, luego constituidas en academias estatales y hoy en escuelas o facultades de bellas artes²⁵, el concepto moderno de la historia²⁶, y con él la universalización del eurocentrismo como categoría de evolución.

II-A-1. Concepción de *techné*. El “salir de lo múltiple” y el “traer ahí delante”. La “finalidad sin fin”

Desde la concepción de *techné* se presenta en principio la gran diferencia entre el concepto moderno de técnica y el griego de *techné*. Al unirse al concepto moderno de la historia, este concepto técnico va perdiendo el carácter complejo en el sentido de lo diverso, múltiple, el hacer “*salir de lo múltiple*”, el “*traer ahí delante*”, para pasar a ser la resolución operativa e instrumental de la elaboración de un objeto, producto que, a su vez, al vincularse al concepto de bellas artes y no tener función –justamente para tener el valor superior de bellas artes que plantea la modernidad, al diferenciar las obras de arte de los productos artesanales o los funcionales– su valor técnico está al servicio de algo inútil desde la concepción moderna de lo útil como práctico. Es esa definición algo paradójica que Kant determinó en

24 En primer lugar, *techné* no sólo es nombre para el hacer y el saber hacer del obrero manual sino también para el arte, en el sentido elevado, y para las bellas artes. La *techné* pertenece al traer-ahí-delante a la poesis, es algo distinto, poético. Lo otro que, en vistas de la palabra *techné*, hay que considerar tiene todavía más peso: la palabra *techné*, desde muy pronto hasta la época de Platón, va de la mano con la palabra *epistémē*. Ambas palabras son nombres para conocer en el sentido más amplio. En el conocer se hace patente algo. En cuanto que hace patente, el conocer es un hacer salir de lo oculto... lo decisivo de la *techné*, pues, no está en absoluto en el hacer y el manejar, ni está en la utilización de medios, sino en el hacer salir de lo oculto del que hemos hablado. La *techné* es un traer ahí delante. (Montoya Suárez, 2008, p. 299).

25 El concepto de Bellas Artes está atado a la Modernidad y surge de la tensión que empiezan a generar las reglas universales de belleza heredadas de la antigüedad en general, y la greco-romana en particular, desde las investigaciones fundamentalmente del Renacimiento italiano. Nicolás Boileau la empieza a trabajar en su ensayo de 1687 denominado justamente *Querelles des anciens et des modernes*. En 1715 Jean Pierre Crousaz desarrolla el *Tratado de lo bello* donde empieza a tratar la tensión entre un concepto de belleza que sale de una regla universal objetiva y pasa a una opinión subjetiva y placentera y trabaja las normas del gusto a partir de los conceptos de unidad, variedad, orden, proporcionalidad. Finalmente, Charles Batteaux, en pleno desarrollo del pensamiento ilustrado (1746), publica el tratado de *Las bellas artes* reducidas a un mismo principio. Allí formula todas las reglas que explícita o implícitamente, en plenitud o en retirada, están en las academias de bellas artes hasta el presente y forman parte en muchos casos del llamado sentido común. El concepto de genio, la imitación de la bella naturaleza (la copia corregida por principios matemáticos de orden y armonía como la perspectiva y el número de oro en las artes visuales), el criterio de jugar por comparación y la superioridad de los sentidos de la vista y el oído y -desde allí- la categoría de artes superiores que tienen la música, las artes visuales, la poesía y la danza. Y cómo, en la medida que no respondan a ninguna finalidad práctica, sino a la contemplación de la belleza, serán más jerarquizadas todavía. Por eso la arquitectura tendrá un nivel inferior. Este sistema consta de cinco principios:

1. Imitación de la naturaleza perfeccionada por el arte *belle nature* fruto del ejercicio del genio humano
2. Facultad de gusto. Permite estimar el resultado artístico obtenido
3. Sistema de las artes: encuentro entre mimesis perfecta, belleza y placer
4. Finalidad objetiva interna. No funcional
5. Principio de la expresión paralelo a la mimesis como sistema expresivo y comunicativo.

26 A partir de Hegel, el concepto de historia deja de ser un relato de sucesos para incorporar elementos del principio bíblico del tiempo en desarrollo a partir de un plan ya trazado. Lo que se denomina proceso, acción de ir hacia adelante o conjunto de fases sucesivas de un fenómeno. Ferrater Mora (1941) en su diccionario de Filosofía lo define de este modo: es el curso o serie de fenómenos sucesivos o vinculados entre sí que constituyen un sistema, una unidad o una totalidad. Esta definición meramente formal no basta, sin embargo, para caracterizar el proceso. Por una parte, el proceso necesita diferenciarse de la evolución, que es el paso de un estado a otro según una ley de desarrollo o desenvolvimiento; por otra, ha de distinguirse del progreso, que puede considerarse como un proceso o una evolución en los cuales van incorporados valores. La distinción entre el proceso y el progreso ha sido puesta de relieve en los últimos tiempos con el fin de evitar las habituales confusiones entre las sucesiones de fenómenos naturales y las de fenómenos culturales. El proceso es propio de la naturaleza; el progreso de la historia y de la cultura (García Morente, 1931).

una de las características del juicio estético como “finalidad sin fin” (Kant, 2013).

II-A-2. Concepción “bellas artes”. La *belle nature*. El concepto de genio. La subjetividad como artificio

Desde la concepción bellas artes se genera la tensión, en principio, con el concepto moderno de la historia como progreso y con ello lo permanente y/o lo temporario del concepto de belleza, además de lo homogéneo y excluyente del mismo.

En la historicidad o no de la belleza se plantea una ruptura con el nacimiento mismo del concepto de bellas artes en las academias del comienzo de la Modernidad. Si el arte es mimesis, en el sentido de *belle nature*, esto es naturaleza perfeccionada por el genio humano, su consolidación, dada por ejemplo a través del canon, no tiene variación. Desde esta perspectiva el arte no progresa, salvo desde ese proceso técnico en sentido de *techné*, de destreza y saber como aprendizaje, hasta tener la capacidad y el conocimiento de “traer ahí delante”, capacidad poiética que implica una destreza instrumental sumada a la *poiesis* antropológica en el sentido que Heidegger (1954) da al término y que genera en el concepto moderno del arte la asociación al genio: de modo incipiente en la primera Modernidad y luego exacerbándose en el marco del romanticismo a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Pero esta belleza tiene la historia del camino hasta alcanzarla. Desde la concepción de bellas artes este camino ya se recorrió. Tiene un canon al cual hay que reproducir desde lo técnico en el sentido moderno y dejar la capacidad poiética en el genio humano. La historia del arte es el recorrido primero por el camino que se llevó adelante hasta alcanzar la belleza como *belle nature* y luego ver cómo el genio humano le suma el “traer ahí delante”. Es una historia del arte de obras y artistas, fundadas en los principios de la belleza clásica. Desde la vieja historia de Plinio el Viejo²⁷ hasta la *Vida de artistas* de Vasari²⁸ marcan ese perfil. Y al de la belleza entendida como canon mimético se le suma, a partir del siglo XVIII, en el tratado de Crousaz, el principio de expresión paralelo al de la mimesis como sistema expresivo y comunicativo. Toda una complejidad difícil de compatibilizar con el canon de belleza formal y racional, en el sentido moderno del término, al que habían arribado las academias del siglo XVII y XVIII. Pero a su vez exacerbando un elemento bien característico de la modernidad que es el concepto de sujeto. Punto de apoyo esencial para el proceso epistémico moderno.²⁹

27 *Historia Natural*. Libro XXXV “Sobre el arte de la pintura”; XXXVI “Lapidario, escultura”. Siglo I de la era cristiana.

28 *Vida de los más excelentes pintores, escultores y arquitectos*. Florencia. Siglo XV.

29 Alain Touraine, en su libro *Crítica a la modernidad* (1994, p. 205), dedica la tercera parte para hablar y reflexionar sobre el concepto, sentido y funcionamiento del sujeto en el marco de la Modernidad. Se encuentran definiciones como las siguientes: “...cuanto más entramos en la Modernidad, más se separan el sujeto y los objetos, que en las visiones premodernas estaban confundidos. ...Durante mucho tiempo, la Modernidad sólo se definió por la eficacia de la racionalidad instrumental, por la dominación del mundo que la ciencia y la técnica harían posible. En ningún caso se debe rechazar esta visión racionalista, pues ella es el arma crítica más poderosa contra todos los holismos, los totalitarismos y los integristas. Pero esa visión no da una idea completa de la modernidad e incluso oculta su mitad. El surgimiento del sujeto humano como libertad y como creación...”. Esta emergencia del sujeto plantea una tensión permanente en el desarrollo histórico y social que es la tensión entre la Racionalización y la Subjetivación (Vattimo, 1988). Esa tensión es la que plantea de algún modo la dicotomía homogeneizadora de la racionalidad instrumental y absoluta y diversificadora de la subjetividad, no en el plano de la relatividad sino de la complejidad y la dinámica de la incertidumbre en la acción inserta en el mundo histórico y social. “...El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y ser reconocido como un actor. ...La modernidad triunfa cuando el hombre, en lugar de estar en la naturaleza, reconoce en él la naturaleza...” (Touraine, 1994, p. 207). Esto conduce a entender la sociedad como “creación política” (Touraine, 1994: 208). Este concepto de sujeto actor se diferencia del concepto de lo que Žizek denomina los procesos históricos de la subjetivación, propio de los autores posmodernos como Foucault o Lyotard. En palabras de Santiago Castro-

Esa dimensión subjetiva quitó al arte del mundo del conocimiento válido en el campo de la Modernidad, al no adecuarse a un modelo de razón lógico-matemático instrumental o técnico empírico y funcional. Quedó indefinido entre la instrumentalidad técnica y el misterio del genio que genera el “traer ahí delante”, pero desde un proceso que no es analítico y que muchas veces se opone al modelo homogeneizador de la racionalidad moderna, cada vez más instrumental. Esta paradoja no la terminó de resolver la modernidad. No pudo eliminar la subjetividad y tampoco darle a ésta una dimensión compleja inserta en el desarrollo del mundo histórico y social, pero desde una creatividad caótica, incierta y de construcción permanente. La subjetividad se resolvió como un relativismo, como una opinión impactante en el marco de un artificio.

II-A-3. El concepto moderno de la historia. La historia como proceso y progreso. El concepto de vanguardia desde la perspectiva determinista de las teorías progresistas o desde la teoría libertaria de la construcción de un sujeto actor en la dimensión histórica y social

Pero a su vez la belleza, entendida como *belle nature*, y el concepto de sujeto, traducido en el concepto de genio, ante la incomprensión del marco racional instrumental de la modernidad, entra en contradicción con el concepto moderno de la historia como proceso³⁰ y no como suceso o revelación.

En el desarrollo progresivo y dialéctico del *Espíritu* (Hegel), lo artístico debe someterse al pensamiento. La *techné*, en el sentido griego del “traer delante”, no la llevará a cabo el sujeto sino el espíritu mismo en sentido hegeliano, el ser en sentido ontológico totalitario, a partir del desarrollo procesual de la historia, que tiene marcada una metodología y una teleología. La historia del arte es la historia de una época en el marco de un proceso progresivo de desarrollo. Una historicidad autónoma del sujeto como actor. El sujeto pasa a ser un indicador más del proceso de desarrollo de lo absoluto. Y obviamente el arte como materialización de ese absoluto en una cultura de la sensibilidad (Domínguez, 2006). De este modo el arte en proceso de desarrollo histórico tiene una ruta y un fin. Esa ruta está marcada por los distintos períodos que, a su vez, como están en un marco de proceso progresivo, se van superando unos a otros. Aquí surge el concepto de vanguardia, que de algún modo se contradice de plano con el concepto de *belle nature*, porque la belleza es belleza de acuerdo con cada época, porque el canon es canon de acuerdo con cada época y porque la obra de arte no se remite a una finalidad objetiva interna, sino que es materialización de la idea en una cultura de la sensibilidad. No hay autonomía de la obra de arte. La obra de arte responde a una época y a un proceso específico de desarrollo.

Este fue el fundamento del concepto de vanguardia y del sentido progresivo del arte,

Gómez (2015): “...el sujeto no se reduce jamás a los procesos históricos de subjetivación, como equivocadamente afirma Foucault. Siempre queda un resto, un “exceso” de sujeto que no podrá ser subjetivado y que “retorna” siempre (como lo Real de Lacan) para evidenciar el impasse de todos nuestros proyectos emancipatorios. Pero al proclamar “la muerte del sujeto” y reducir la subjetividad a la subjetivación, el “historicismo posmoderno” renuncia de entrada al gesto político por excelencia, la universalización de intereses, cayendo en un relativismo que le impide formular una política emancipatoria...”.

30 “...Hegel determina la historia de la filosofía en cuanto tal, de manera que en su rasgo fundamental ella tiene que ser filosófica. La historia de la filosofía es para Hegel, el proceso en sí unitario y, por ende, necesario del progreso del espíritu hacia sí mismo (...) no es una mera secuencia de diversas especies de opiniones y doctrinas que se suceden unas a otras sin conexión...” (Heidegger, 1966: 116). El ser se piensa a sí mismo y este planteo se extiende en todos los aspectos de la realidad, tanto humana como natural. Nada escapa al ser y su desarrollo es un proceso. Un conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.

fundamentalmente a partir del movimiento romántico, desde finales del siglo XIX hasta los años 50 y 60 del siglo XX. Pero este fundamento generó otra contradicción más. Es la paradoja de un arte que sigue el proceso progresivo histórico y del cual el artista es simplemente un emergente de ese determinismo, o el arte que responde a una acción libertaria de un sujeto que se autoconstruye desde el campo de la subjetividad y como actor social y político lo hace colectivo a través de su “traer delante” en el sentido griego de la *techné*. En esa tensión navegó, hasta que naufragó, el concepto de vanguardia en el arte del siglo XX.

II-A-4. El concepto universal de arte y la universalidad del proceso artístico como homogeneidad eurocéntrica en el marco de un meta relato histórico evolutivo

La Modernidad plantea un concepto universal del arte. Y como ella está anclada en una noción eurocéntrica, en la cual lo universal se inserta en la historia de la Europa occidental y los mecanismos de validación del pensamiento occidental centrado en el modelo de racionalidad greco-romano, cristiano y moderno, se toman como valor de verdad, la historia universal del arte de la modernidad es la historia del arte europeo y a partir de la expansión europea por otras partes del mundo, este mundo “sin historia” o de otros “procesos civilizatorios” (Toynbee, 1931) se incorpora a la Historia en la medida en que es conquistado por Europa y su cultura occidental. En palabras eurocéntricas, son civilizados por la cultura occidental y en ese marco van adquiriendo el concepto y la práctica del arte.

Este vínculo entre universalidad y eurocentrismo se acentúa a partir de las concepciones materialistas de la historia, ancladas en el concepto de progreso, entendido en sentido evolutivo en términos históricos y sociales y fundamentalmente desde el vínculo entre los conceptos de evolución-determinismo, que se instala en el pensamiento tanto positivista como marxista desde la segunda mitad del siglo XIX. El vínculo entre eurocentrismo y evolucionismo se enmarca en una filosofía de la historia, que entiende los procesos históricos sociales como determinados a partir de causales, que vinculan a todos los ámbitos de la sociedad (Borón, 2006; Le Goff, 2005). De este modo, el concepto de arte estará atado a un proceso histórico, progresivo y unívoco, validado desde un marco teórico racional determinista, tomado del modelo positivista de la ciencia europea.

En este sentido vale la pena tomar como referencia el pensamiento de Enrique Dussel (1994), quien diferencia lo que es empíricamente un concepto universal eurocéntrico, a partir de 1492, cuando Europa conquista el mundo y lo universaliza desde su cosmovisión, y otro a partir de lo que él llama el mito de la Modernidad, que se instala a partir de la puesta en funcionamiento de ese “sistema-mundo”.

Ese mito consta de 7 principios troncales. Estos son:

1. La civilización moderna es más desarrollada que otras civilizaciones³¹.
2. Se instala una exigencia moral de desarrollo al estilo europeo moderno de los denominados “primitivos” que pertenecen a este modelo.
3. Proceso educativo y epistémico guiado por los patrones europeos.
4. La justificación del uso de la fuerza si el “bárbaro”, “primitivo” o “subdesarrollado” se opone o resiste a la modernización.
5. La justificación del sacrificio para alcanzar el progreso.
6. La modernidad como emancipadora. Conduce a un mundo libre.
7. La modernidad se iguala al concepto de civilización (Dussel, 1994).

Para el primer caso, si bien se parte desde un concepto de arte y esquemas de abordajes eurocéntricos, se trabaja a partir de un proceso de reflexión abierto y problemático, tomando la racionalidad europea simplemente como una estrategia de conocimiento del mundo. En el segundo caso, de una concepción unívoca y evolutiva, tomando a la historia como un meta relato y al arte como un emergente de ese proceso (Borón, 2006).

Desde esta segunda concepción, la obra de arte y el proceso de producción y comunicación-fruición-interpretación, no solo pierde autonomía y responde a una época y a un proceso específico de desarrollo, sino que su cualidad de arte está atada a una historicidad evolutiva, que deja de lado tanto el concepto de “*belle nature*” y “*techné*” y se reduce simplemente a analizar su inserción y justificación en el meta relato histórico anclado en esquemas materialistas.

Desde el concepto positivista historicista se hablará de “civilizaciones agrarias”, “cazadores recolectores”, “civilizaciones urbanas”, “feudalismo”, hasta que se llegue al modelo moderno desde el cual se presentará un esquema evolutivo anclado en esquemas estilísticos que se superan a sí mismos, en función de una evolución básicamente técnica en el sentido moderno del término, sumado al mito emancipador individualista de la modernidad, desde el concepto de “artista sujeto”, también en el sentido moderno del término. De los estilos epocales se pasa a las biografías individuales.

Desde el concepto marxista enfocado desde el denominado materialismo histórico o materialismo dialéctico, se hablará del concepto de modo de producción como el anclaje causal del proceso de análisis del arte y a partir de allí tendremos el mundo de los “cazadores recolectores”, el “modo de producción asiático”, “esclavismo”, “feudalismo”, “mercantilismo”, “capitalismo”, “comunismo”. Estos dos últimos insertos en el concepto de Modernidad y en disputa dialéctica y evolutiva a favor del “comunismo” desde el concepto de vanguardia y la denominada racionalidad crítica, cuando el materialismo dialéctico en el sentido más ortodoxo del meta relato histórico entró en crisis.

31 Desde el punto de vista racional occidental positivista, el concepto de desarrollo está atado al concepto evolutivo lineal. Desde el punto de vista racional occidental marxista “...el desarrollo es el movimiento interno que un modo de producción realiza para reponer su presupuesto, transformándolo en algo dado; se refiere, por tanto, a una forma histórica particular o, más precisamente, es la historia particular de un modo de producción, cuyo desarrollo se dice completo cuando el sistema tiene la capacidad para reponer internamente y por entero su presupuesto. Una forma histórica se considera desarrollada cuando se ha vuelto capaz de transformar en un momento interior a sí misma aquello que inicialmente le era exterior (por provenir de una forma histórica anterior), es decir cuando consigue realizar una reflexión, de tal manera que la exterioridad es negada como tal como para ser puesta como interioridad en la nueva formación social...” (Chauí en Borón, 2006).

II-B. Concepción postmoderna y/o contemporánea occidental. Concepto universal y diverso. Definición desde la epistemología de la complejidad. Estructural, relacional y situacional

El pensamiento moderno fue entrando en crisis en la medida que sus contradicciones internas se hacían más evidentes. Fundamentalmente en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, el paradigma de una objetividad unívoca y universal, en el marco de una racionalidad determinista, fue perdiendo adhesión.

En principio se presentó el debate objetivismo-constructivismo³² y a partir de allí surge el concepto de complejidad³³ (Morin, 2004), que de algún modo salta a la visión simplista y dicotómica de objetivo-subjetivo. En este marco, se parte de entender lo artístico no como un concepto unívoco sino como un proceso relacional y situacional. Esto es, que toma sentido en una red de relaciones en la cual siempre intervienen tres elementos: el hacedor-artista-creador, la obra objeto y/o acontecimiento performático experiencial y el observador-intérprete-fruidor.

Esta red de relaciones toma sentido en una situación dada, en un espacio-tiempo específico. Esta estructura permite de algún modo trabajar con una variable de constancia y otra de cambio,³⁴ que da pertinencia a una definición conceptual permanente, pero que permite a su vez una dinámica de transformación en la variable tiempo, que sea suficientemente amplia como para no caer en determinismos progresivos y teleológicos. Esto es pensar en una estructura constante que haga que se pueda identificar en diferentes situaciones espaciales y temporales lo que en el presente se interpreta como arte, que le da una universalidad y del mismo modo permite establecer su particularidad específica.

Este esquema, desde una perspectiva unívoca de objetividad, se ve contradictorio. Solo se puede resolver desde una dinámica que no incluya la historia, esto es plantear una definición unívoca y a-histórica del arte como es el concepto de belleza o el que se construya desde esta perspectiva o desde una dinámica que incluya a la historia, pero en sentido progresivo teleológico. Este último fue el modo que eligió tanto el modelo historicista, el positivista o el marxista. Y la otra alternativa es mantener un concepto diverso y disperso como el relativista, que desecha cualquier tipo de estructura analizable.

32 En su visión epistemológica del constructivismo Walter Truett Anderson (1990) plantea que "...estamos viendo en nuestras vidas, el colapso de la visión del mundo objetivista que dominó la era moderna, una visión que dio a la gente fe en la verdad absoluta y permanente de ciertas creencias y valores. La visión del mundo que surge en su lugar es constructivista...". Se ve al mundo como una creación humana que encaja más o menos bien con la realidad, pero que siempre va a quedar un misterio por descifrar. "...Nosotros honramos la búsqueda de la verdad, el conocimiento y los valores de la gente de nuestro tiempo..." (Anderson en Niemeyer y Mahoney, 1998). Frente a esta visión un anti constructivista como Mathews (1994), plantea que el constructivismo no es más que una variante del subjetivismo empirista y que sus paradigmas son previos a la revolución científica del siglo XVII.

33 Los conceptos principales de la complejidad de Morin se basan en: no es la existencia de una instancia soberana que sería el Señor epistemólogo controlando de modo irreductible e irremediable todo saber; no hay trono soberano. Hay una pluralidad de instancias. Cada una de esas instancias es decisiva; cada una es insuficiente. Cada una de esas instancias comporta su principio de incertidumbre. He hablado del principio de incertidumbre de la bioantropología del conocimiento. Es necesario también hablar del principio de incertidumbre de la sociología del conocimiento; una sociedad produce una ideología, una idea; pero eso no es signo de que ella sea verdadera o falsa.

34 El concepto de constancia y cambio lo maneja Sigfried Giedion en su libro *El presente eterno, los comienzos del arte*, y da cuenta de las conferencias que dio el arquitecto suizo en 1957 en la National Gallery de Washington. Él plantea que "...la naturaleza del impulso dominante cambia conforme a los conceptos cambiantes que el hombre tiene del mundo. El símbolo distingue al hombre del animal...".

Tomar el camino de la complejidad, de la constancia y el cambio, implica tener una dimensión antropológica del proceso artístico, que de algún modo trabaja en simultáneo las siguientes preguntas: ¿qué entendemos por arte? o ¿a qué llamamos arte o proceso artístico?,³⁵ junto a la pregunta ¿cuándo comenzó lo que hoy llamamos arte o proceso artístico?

II-B-1. Arte y proceso de hominización

La pregunta de cuándo comenzó lo que hoy llamamos arte o proceso artístico, está intrínsecamente vinculada al proceso de hominización, en la medida que lo entendamos en el marco de lo que en algún momento se llamó la “producción simbólica” (García Canclini, 1979), desde una perspectiva materialista histórica y que desde perspectivas más holísticas y complejas se llamó “el hombre como animal simbólico” (Cassirer, 1945) o “el lenguaje olvidado” (Fromm, 1960).

Esta dimensión simbólica del ser humano, que primero fue indagada en el campo de las humanidades, comenzó hacia las últimas décadas del siglo XX y fundamentalmente en el actual siglo XXI, a ser tema de problematización en el campo de la antropología, en relación con la pregunta sobre el origen. Influyó el avance en los estudios genéticos de esa disciplina (Gamble, 1983; Stringer y Gamble, 1992), el lanzamiento de un origen único, africano y la falta de mestizaje. El debate entre la postura genética y paleo antropológica, origen único y/o multi regional, fue importante porque implicaba desde el punto de vista del estudio del proceso artístico y la historia del arte, definir el *qué* junto con el *cuándo* se empezaba a hablar de arte. Y eso no solo estaba atado al proceso de hominización, sino que implicaba posturas diferentes en función de la teoría del proceso de hominización a la cual se abonara.

A la fecha, de acuerdo con el criterio de Kate Wong (2018, p. 55): “...las últimas investigaciones indican que el Homo Sapiens se originó a partir de distintos grupos distribuidos por toda África y que la hibridación con otras especies humanas le confirió una ventaja evolutiva...”. Con lo cual, si bien la dimensión simbólica es un capital específico del ser humano moderno, se pueden rastrear antecedentes más allá de aquel llamado “click” (Stringer y Gamble, 1992) o explosión creativa simbólica, que testimonia el registro arqueológico del mundo aurifiaciense y especialmente el franco cantábrico europeo de 35000-40000 años antes del presente.

Los testimonios africanos en el sur del continente (Blombos) y en el norte (Marruecos) confirman una dimensión humana de lo artístico en el marco de la capacidad de simbolización, pero en el marco de una capacidad que se activa a partir de interacciones con el entorno ambiental y con la relación entre seres humanos.³⁶

35 Se utiliza el verbo entender en lugar de ser porque si sustantivamos el concepto, se le da una entidad de cosa, que dimensiona el concepto de un modo unívoco.

36 “...Comparados con la belleza fenomenal del arte creado en la cueva de Chauvet 65000 años después, objetos como estos parecen rudimentarios. Pero crear una forma simple que representa otra cosa -un símbolo elaborado por una mente, que puede ser compartido por otros- es evidente sólo después del hecho. Aún más que el arte de la cueva, estas primeras expresiones concretas de conciencia representan un salto de nuestro pasado animal hacia lo que somos en la actualidad, una especie anegada por símbolos, desde las señales que guían nuestro avance en la carretera, hasta el anillo de bodas y los íconos de tu iPhone...” (Chip, 2015, p. 44).



Figura 3. Izquierda: Venus de Tan-Tan (Marruecos). Posible figura antropomorfa de piedra de unos 6 cm de alto. Datada, con no mucha precisión, en torno a los 200.000-300.000 años de antigüedad (algunos la retrasan hasta los 400.000), contemporánea del Homo heidelbergensis. Dibujo de José-Manuel Benito, 2006. Derecha: Piedra de ocre encontrada en la Cueva de Blombos de 70000 aP. PH: Chris S. Henshilwood.

Estos brotes creativos no se habrían hecho constantes hasta la emergencia del llamado arte paleolítico euroasiático hacia los 40000 años antes del presente. Según Walter Chip (2015, pp. 47-48): “...una hipótesis señala que la causa no fue un nuevo tipo de persona, sino una mayor densidad de gente, con picos en la población, que provocaron el contacto entre grupos, lo que aceleró la propagación de ideas innovadoras de mente en mente y creó una especie de cerebro colectivo. Los símbolos habían ayudado a fusionar este cerebro colectivo. Cuando la población descendió otra vez por debajo de la masa crítica, los grupos se aislaron y dejaron las ideas sin un lugar a donde ir...”.

Esto marca una concepción de lo artístico como proceso relacional y situacional, intrínseco al proceso de hominización, esto es, integrado como cualidad humana en un marco dinámico y complejo en la dimensión simbólica, más allá de conceptos o definiciones de identidad objetiva. El arte no es: sucede como discurso o transcurso del tiempo. Acontece. Y por tanto tiene una dimensión simbólica. Y al ser una dimensión simbólica es relacional. Porque las cualidades simbólicas no son absolutas, sino que están siempre en relación a algo o alguien para constituir su significado y/o sentido.

Además, su significado y/o sentido se da siempre en una situación específica, por tanto, tiene una dimensión espacial y temporal y como tal es histórica y social.

II-B-2. El proceso artístico como proceso histórico y social

La concepción moderna (desde el siglo XIX) de la historia del arte, tomada tanto del marco positivista como materialista, tiene implícitas premisas como el concepto de progreso lineal, el paradigma epistémico de la relación causa-efecto y dentro de estos conceptos muchas veces un horizonte teleológico del proceso histórico y social. Además, en su marco de pensamiento objetivador, la unicidad que implica poner en muchos casos como dicotómica la mirada estructural y la histórica del proceso artístico. Y dentro de esa mirada estructural, entenderla desde una positividad unívoca, predeterminada y permanente.³⁷

Desde estas perspectivas, hablar de historia del arte implicaba en principio concebir una estructura del proceso histórico. La primera gran disección era historicidad o no historicidad. Hasta la posguerra de la segunda guerra mundial la historicidad era propia de la civilización occidental y las otras culturas se iban “sumando a la historia” en la medida que se “incorporaban” a la historia de Occidente. Por tanto, los pueblos o los restos culturales de los pueblos no occidentalizados no tenían la categoría de arte. Su producción simbólica se estudiaba en el marco de la disciplina antropológica y/o etnográfica. Por tanto, era un estudio a-histórico. Cultura por cultura, caso por caso y a partir de ello el debate sobre la universalidad, particularidad o el esquema estructural unívoco.

El valor epistémico de la disciplina era directamente proporcional a su positividad y univocidad. Obligaba entonces a reducir la multidimensionalidad del proceso artístico a una historicidad lineal y unívoca o a un estructuralismo también unívoco, o a un estudio causa-efecto del significado original o a un formalismo psico-biologicista, o al viejo criterio valorativo desde la homogeneidad del pensamiento de la cultura eurocéntrica.

Siempre el determinismo de lo estructural, la necesidad de una previsibilidad está asociada a lo que tiene dimensión epistémica. Es desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis (2004) que se permite la posibilidad de generar un concepto de historia como creación. Como construcción permanente e indescifrable y asimismo con la posibilidad de poder generar un conocimiento sobre ella en pos de una construcción política y cultural. Esto es “pensar el proyecto de una sociedad autónoma a partir de la condición histórico-social para la emergencia de una subjetividad reflexionante”.

³⁷ Cabe destacar aquí el valor de la acción y la transformación y la diferencia con el estructuralismo y post estructuralismo, que plantean casi un devenir inconsciente de las estructuras centradas en un suceder discursivo. Tomando como referencia la frase de Wittgenstein “...lo que no puede decirse se hace...”, Antony Giddens plantea una valoración de la acción humana y su poder de transformación, más allá de las estructuras: “...podemos aceptar también que la relación entre lo que se puede y lo que no se puede expresar con palabras tiene una importancia fundamental para la actividad humana. Sin embargo, si, a diferencia del estructuralismo y del post estructuralismo, tratamos de captar la vida humana desde marcos de acción práctica, alcanzamos una visión que difiere de la que es característica de estas escuelas de pensamiento. Como propone Wittgenstein, lo que no puede decirse es lo que ha de hacerse. La acción humana no se desarrolla como resultado de impulsos programados. Al contrario, forma parte intrínseca de la actividad de los seres humanos el control de esa misma actividad. De ordinario, este control no se expresa discursivamente; se ejerce en el nivel de la conciencia práctica. Sin embargo, es extraordinariamente elaborado, y constituye una característica constante de las actividades humanas, incluso de las más triviales. Al hablar de la contextualidad de la acción trato de reelaborar la distinción entre presencia y ausencia. La vida social humana puede entenderse en función de las relaciones mutuas entre individuos que «se mueven» a través del espacio y del tiempo, que vinculan la acción y el contexto y diferencian los contextos. Los contextos conforman las «situaciones» de la acción, situaciones a cuyas cualidades recurren continuamente los agentes al orientar recíprocamente lo que hacen y dicen. (Giddens, 1984, capítulo 1). La conciencia común de estas situaciones de acción constituye un elemento de afianzamiento en el «conocimiento mutuo» mediante el que los agentes hacen inteligible lo que los demás dicen y hacen. El contexto no ha de confundirse con los rasgos que constituyen la idiosincrasia de un ámbito determinado de la acción. Las situaciones de la acción y de la interacción, repartidas a lo largo del tiempo y del espacio y reproducidas en el «tiempo reversible» de las actividades cotidianas, son esenciales para la estructuración que poseen tanto la vida social como el lenguaje (Giddens, 1998, p. 21).

En este texto se plantea la idea del mundo histórico social como construcción y no como consecuencia o resultado de nada. Esta postura es diferente tanto a la mirada positivista, como a la marxista. No vale buscar causales de los acontecimientos o reglas universales del devenir histórico sino establecer interpretaciones racionales tratando de relacionar nuestra red de sentido con la del tiempo que analicemos.

Esto implica que toma sentido desde lo que Castoriadis denomina “los dominios del hombre” (2005). Al ser construcción, es cultural y no natural y tiene un devenir no previsible.

Este texto permite construir un enfoque conceptual que genere hipótesis ordenadoras y racionalmente justificables, pero sin la intención de presentar verdades que naturalizan lo cultural y reducen su complejidad en pos de una verdad absoluta.

Esto no implica caer en la trampa del relativismo sino entender la lógica y la complejidad de “los dominios del hombre”, “el mundo histórico y social”, tanto en la “dimensión simbólica” como “imaginaria” (Castoriadis, 1975). Como construcción política y social, histórica y cultural, incierta, pero factible de ser pensada y conocida.

Referencias

- Bauman, Z. (2000) *Modernidad Líquida*. México: FCE.
- Borón, A. y otros. (2006) *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Bs. As.: CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720062844/boron.pdf>
- Castoriadis, C. (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- _____. (2004) *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Buenos Aires: FCE.
- _____. (2005) *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Castro-Gómez, S. (2015) *Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*. México: Akal.
- Chip, W. (2015) “Arte primitivo”. *National Geographic*, volumen 36. Washington. pp. 36-57.
- d’Arey, H. (1961) “El arte como elemento de vida”. *Correo de la UNESCO*, Vol 14- 7 y 8 julio y agosto. París. UNESCO. pp. 5-23.
- Daros, W. (2002) “¿Qué es un marco teórico?”. *Enfoques XIV*, 1 y 2 (2002). Buenos Aires. Universidad Adventista del Plata. pp. 73-112.
- Dirección de Educación Artística, DGCYE de la Pcia. de Buenos Aires. (2016) “La naturalización de la desnaturalización”. ABC documentos.
https://abc.gob.ar/artistica/sites/default/files/lanaturalizaciondeladesnaturalizacion_se.pdf
- Domínguez, J. (2006) “Cultura y arte, una correspondencia en proceso. Correcciones a una interpretación establecida sobre el Ideal de Arte en Hegel”. *Areté*. Revista de Filosofía. Vol XVIII. Número 2. pp. 267-287.
- Dussel, E. (1994) *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Plural

Editores.

- García Morente, M. 2011 (1931) *Ensayos sobre el progreso*. Madrid. Ediciones Encuentro.
- Giddens, A. (1998) “El estructuralismo, el post estructuralismo y la producción de la cultura”, en Giddens y Turner (eds.) *La teoría social, hoy*, Madrid: Alianza.
- Giedion, S. 2008 (1981) *El presente eterno, los comienzos del arte*. Madrid: Alianza.
- Gómez, L. (noviembre, 2021). Definición de Capacidad. Significado.com. Desde <https://significado.com/capacidad/>
- Habermas, J. (2008) *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz Editores.
- Haldon, J. (1993) “The State and the Tributary Mode of Production, London- New York”. En Sastre Prats, I. 1998. “El modo de producción como estructura de explotación. Esclavismo y tributación”. Hispania, LVIU/2, num. 199 (1998) Hispania. Revista española de historia. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 705-711.
- Heidegger, M. 1966 (1958) “Hegel y los griegos”. *Revista de filosofía*. Santiago de Chile. Universidad de Chile.
- http://www.abc.gov.ar/artistica/sites/default/files/LaNaturalizacionDeLaDesnaturalizacion_se.pdf
- Kant, I. (2013) *Crítica del Juicio*. Madrid: Espasa.
- Le Goff, J. (2005) *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona. Paidós Surcos.
- Matthews, M. R. «Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista». *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1994, vol.VOL 12, núm. 1, p. 79-88, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21339>
- Montoya Suárez, O. (2008) “De la téchne griega a la técnica occidental moderna”. *Scientia Et Technica*. XIV (septiembre). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84920503053>
- Morin, E. (2004) “Epistemología de la complejidad”. *Gazeta de Antropología* (20). <http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf>
- Niemeyer, R. y Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (1994) *Crítica de la Modernidad*. México. FCE.
- Toynbee, A. (1931) *Estudio de la historia*. Alianza: Madrid.
- Vattimo, G. (1988) *El pensamiento débil*. Madrid. Cátedra.
- Wong, K. “El último homínido”. *Investigación y ciencia*, N° 506, 2018, págs. 52-58.

CAPÍTULO 3

Las obras de arte como bienes culturales muebles e inmuebles, tangibles e intangibles en el marco del patrimonio cultural y la cultura visual

Daniel J. Sánchez y Laura H. Molina

La obra de arte como bien cultural

El emergente concreto –que da cuenta del proceso relacional y situacional, en el marco de un proceso epistémico complejo–, como es el denominado *artístico* en la tipificación construida en los “tiempos modernos”³⁸, es la producción tangible y/o intangible que se tipifica como “obra de arte”.

En el marco del paradigma moderno³⁹, esa tipificación tenía las características propias de la aspiración universal y absoluta de ese tiempo. El gran debate era definir qué era el “Arte”, delimitar analíticamente sus características y a partir de allí, toda producción material mueble o inmueble –especialmente–, pero también inmaterial –si era factible dar cuenta de ella desde indicadores “objetivos”–, integraba el universo de las obras de arte y se incluía en el relato histórico y social.

Ese marco histórico y social era construido desde diferentes esquemas teóricos, que podían negar la historicidad, como en el caso de la estricta mirada formal, bajo un valor absoluto del concepto de belleza clásica griega, equivalente a arte, o tomarla con diversos criterios progresistas, evolucionistas, relativistas, etc., etc. Pero todos confluían en una construcción conceptual situada en el territorio europeo y en la denominada “cultura occidental”⁴⁰, que desde esas diferentes miradas se entendía como universal.

Por tanto, la historia del arte era el equivalente al devenir del proceso de lo que la cultura occidental iba definiendo como arte y que se había llevado a cabo en el territorio europeo o en otros lugares del planeta donde esa cultura occidental había llegado. Y para el caso de procesos históricos culturales

38 Utilizamos aquí como metáfora la película que lleva ese título del año 1936, dirigida y protagonizada por Charles Chaplin.

39 Tomamos como referente de ese concepto a los paradigmas contruidos a lo largo del desarrollo del proceso histórico social y cultural, llevado adelante en el territorio europeo entre el siglo XVIII y XX y en EEUU a partir del siglo XIX y XX.

40 “...conjunto de valores, normas sociales, costumbres, creencias, tradiciones, artefactos y tecnologías que se originaron en Europa y se extendieron por el mundo...” Search Labs | Visión general creada por IA.

en donde no había llegado la cultura occidental o que se habían desarrollado previamente a la llegada de ese paradigma cultural, para calificarlo como “arte” se lo comparaba desde paradigmas de valoración establecidos en la cultura occidental.

Para el caso de la enseñanza y aprendizaje del denominado proceso artístico visual y su producciones tangibles e intangibles, eso generaba lo que se denomina en estos tiempos contemporáneos un “colonialismo visual”⁴¹, con todas las consecuencias que ello trae, de desvalorización a cualquier producción visual que no responda a ese paradigma teórico.

Es por ello que, desde el equipo docente de la cátedra, se buscó tomar como referente teórico para identificar lo que se denomina “obra de arte” –tanto mueble como inmueble, tangible como intangible–, el concepto de “bien cultural” que construyó la UNESCO en el marco de un concepto aún mayor (que lo engloba): patrimonio.

Patrimonio y bien cultural

Las propias instituciones que lo definen (UNESCO / ICCROM / ICOMOS / UICN, 2013, p. 13) explican que la gama de lo que se considera patrimonio se ha ido extendiendo. Los bienes patrimoniales solían ser monumentos individuales, frecuentemente vistos como hitos singulares sin relación especial con el paisaje circundante. En la actualidad existe un mayor reconocimiento de que la interacción del medio ambiente y los posibles cambios que el tiempo y el abandono produce, complejiza su definición y por tanto su determinación.

Al hablar de bienes culturales o de patrimonio histórico-artístico para definir algunas obras de arte, según González-Vargas (2006, p. 23), se otorga un valor y un significado particular y distintivo que diferencia a esas obras de otras, lo que las vuelve significativas, únicas o insustituibles, y por ello ameritan detenimiento y dedicación.

En la *Carta de Cracovia* (UNESCO, 2000, p. 5) se define el concepto de patrimonio de la siguiente forma:

Patrimonio es el conjunto de las obras (del hombre) en las cuales una comunidad reconoce sus valores específicos y particulares y con los cuales se identifica. La identificación y la especificación del patrimonio es por tanto un proceso relacionado con la elección de valores.

En su escrito “Los usos sociales del Patrimonio Cultural”, Néstor García Canclini (1999, pp. 16-17) afirma que el patrimonio no incluye solo la herencia de cada pueblo, las expresiones “muertas” de su cultura –sitios arqueológicos, arquitectura colonial, objetos antiguos en desuso–, sino también los bienes actuales, visibles e invisibles –nuevas artesanías, lenguas, conocimientos, tradiciones–. Además, reconoce que:

frente a una selección que privilegiaba los bienes culturales producidos por las clases hegemónicas –pirámides, palacios, objetos legados a la nobleza o la aristocracia–, se reconoce que el patrimonio de una nación también está compuesto por los productos de la cultura popular:

41 Por tomar un caso se puede hacer referencia a Joaquín Barrientos, 2011, “La colonialidad del Ver: Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico”, *Nómaditas* no. 35, Bogotá. July/Dec. 2011.

música indígena, escritos de campesinos y obreros, sistemas de autoconstrucción y preservación de los bienes materiales y simbólicos elaborados por grupos subalternos.

Así, estas mutaciones en las acepciones, propias de las transformaciones en las redes y tramas de sentido contemporáneas, permiten que no solamente se contemplen obras típicas del coleccionismo y de la mirada museística tradicional (acopio de obra mueble y monumental), sino que se insertan en redes de pensamiento decoloniales, contemporáneas.

Concretamente en el año 1972 se celebra en París la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural de la UNESCO y allí se fundamenta (p. 2) el reconocimiento de que el patrimonio cultural y natural constituye parte de los bienes o sitios únicos e irremplazables de cada nación y de la humanidad entera. Su artículo 1 define de este modo el patrimonio cultural:

- Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos que tengan un Valor Universal Excepcional (VUE) desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia.
- Los conjuntos: grupos de construcciones aisladas o reunidas cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un VUE desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia.
- Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un VUE desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

En este gráfico se puede apreciar la clasificación de los tipos de patrimonio:



Figura 4. Clasificación de los tipos de patrimonio. Raimundo Pastor, 2021.

En la Convención también se documenta el concepto de *Valor Universal Excepcional*, es decir que se establece y legisla la idea de que existen patrimonios en el mundo cuya importancia es tal que se vuelven valiosos para toda la humanidad.

La primera definición verdadera de Valor Universal Excepcional apareció en la versión de 2005 de las Directrices prácticas y ha figurado en todas las revisiones posteriores hasta la edición de 2013: “Valor Universal Excepcional significa una importancia cultural y/o natural tan extraordinaria que trasciende las fronteras nacionales y cobra importancia para las generaciones presentes y venideras de toda la humanidad” (DP, párr. 49, en: UNESCO / ICCROM / ICOMOS / UICN, 2013, p. 37).

Y los criterios para determinar el VUE son:

- (i) representar una obra maestra del genio creador humano;
- (ii) atestiguar un intercambio de valores humanos considerable, durante un periodo concreto o en un área cultural del mundo determinada, en los ámbitos de la arquitectura o la tecnología, las artes monumentales, la planificación urbana o la creación de paisajes;
- (iii) aportar un testimonio único, o al menos excepcional, sobre una tradición cultural o una civilización viva o desaparecida;
- (iv) ser un ejemplo eminentemente representativo de un tipo de construcción o de un conjunto arquitectónico o tecnológico o de paisaje que ilustre uno o varios periodos significativos de la historia humana;
- (v) ser un ejemplo destacado de formas tradicionales de asentamiento humano o de utilización de la tierra o del mar, representativas de una cultura (o de varias culturas) o de interacción del hombre con el medio, sobre todo cuando éste se ha vuelto vulnerable debido al impacto provocado por cambios irreversibles;
- (vi) estar directa o materialmente asociado con acontecimientos o tradiciones vivas, ideas, creencias u obras artísticas y literarias que tengan una importancia universal excepcional. (El Comité considera que este criterio debería utilizarse preferentemente de modo conjunto con los otros criterios);
- (vii) representar fenómenos naturales o áreas de belleza natural e importancia estética excepcionales;
- (viii) ser ejemplos eminentemente representativos de las grandes fases de la historia de la Tierra, incluido el testimonio de la vida, de procesos geológicos en curso en la evolución de las formas terrestres o de elementos geomórficos o fisiográficos significativos;
- (ix) ser ejemplos eminentemente representativos de procesos ecológicos y biológicos en curso en la evolución y el desarrollo de los ecosistemas terrestres, acuáticos, costeros y marinos y las comunidades de vegetales y animales terrestres, acuáticos, costeros y marinos;
- (x) contener los hábitats naturales más representativos y más importantes para la conservación in situ de la diversidad biológica, comprendidos aquellos en los que sobreviven especies amenazadas que tienen un Valor Universal Excepcional desde el punto de vista de la ciencia o de la conservación (UNESCO / ICCROM / ICOMOS / UICN, 2013, p. 38).

Para el caso de la República Argentina, el concepto de bien cultural está descrito en la Ley 25.197 de patrimonio cultural, que en su artículo 2 dice:

“...A los efectos de la presente ley se entiende por "bienes culturales", a todos aquellos objetos, seres o sitios que constituyen la expresión o el testimonio de la creación humana y la evolución de la naturaleza y que tienen un valor arqueológico, histórico, artístico, científico o técnico excepcional. El universo de estos bienes constituirá el patrimonio cultural argentino.

Se entiende por "bienes culturales histórico-artísticos" todas las obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, de carácter irreemplazable, cuya peculiaridad, unidad, rareza y/o antigüedad les confiere un valor universal o nacional excepcional desde el punto de

vista histórico, etnológico o antropológico, así como las obras arquitectónicas, de la escultura o de pintura y las de carácter arqueológico.

Por lo tanto, será un "bien cultural histórico-artístico" aquel que pertenezca a alguna de las siguientes categorías:

1. El producto de las exploraciones y excavaciones arqueológicas y paleontológicas, terrestres y subacuáticas.
2. Los objetos tales como los instrumentos de todo tipo, alfarería, inscripciones, monedas, sellos, joyas, armas y objetos funerarios.
3. Los elementos procedentes del desmembramiento de monumentos históricos.
4. Los materiales de interés antropológico y etnológico.
5. Los bienes que se refieren a la historia, incluida la historia de las ciencias y las técnicas, la historia social, política, cultural y militar, así como la vida de los pueblos y de los dirigentes, pensadores, científicos y artistas nacionales.
6. Los bienes inmuebles del patrimonio arquitectónico de la Nación.
7. Los bienes de interés artístico tales como:
 - Pinturas y dibujos hechos sobre cualquier soporte y en toda clase de materias.
 - Grabados, estampas, litografías, serigrafías originales, carteles y fotografías.
 - Conjuntos y montajes artísticos originales cualquiera sea la materia utilizada.
 - Obras de arte y artesanías.
 - Producciones de arte estatuario.
 - Los manuscritos raros e incunables, códices, libros, documentos y publicaciones de interés especial, sueltos o en colecciones.
 - Los objetos de interés numismático, filatélico.
 - Los documentos de archivos, incluidos colecciones de textos, mapas y otros materiales, cartográficos, fotografías, películas cinematográficas, videos, grabaciones sonoras y análogos.
 - Los objetos de mobiliario, instrumentos musicales, tapices, alfombras y trajes..." (Ley 25.197, 1999).

Esta mirada integral y diversa de lo que tradicionalmente, desde la construcción moderna, se entendió como obra de arte permite, por un lado, romper un debate abstracto e infértil sobre la clasificación del concepto de pertenencia al campo artístico, pero fundamentalmente, por otro lado, rompe el paradigma eurocéntrico, con todas sus consecuencias excluyentes que traía aparejada esta construcción teórica, especialmente en territorios colonizados por la cultura occidental, como el caso del continente americano.

Y es en esa mirada integral y diversa donde surge el concepto de cultura visual como un concepto más amplio que el de arte visual.

El concepto de cultura visual

Natalia Matewecki dedica un extenso apartado a la cultura visual (2023, p. 139) y afirma que:

según cuenta Matthew Rampley a fines de la década del noventa del siglo XX 'el arte se veía como sólo una más entre numerosas otras prácticas de representación visual que, a pesar de tener una audiencia específica, se alimentaba de esas otras prácticas' (2005, p. 42). Fue esta problemática la que dio origen, en 1997, al primer libro dedicado a la cultura visual, llamado *Visual Culture: An Introduction*, de John Walker y Sarah Chaplin. Dos años más tarde, Nicholas Mirzoeff escribió la introducción general más conocida de la disciplina, titulada *An Introduction to*

Visual Culture, donde destacaba que la cultura visual va más allá del estudio de las imágenes, en tanto es una disciplina que interpreta los acontecimientos visuales como lugar de interacción social, donde los debates, los entredichos y las discusiones generan transformaciones y definiciones en términos de clase, de identidad y de género. El texto de Mirzoeff (2003) expone los cambios que se producen a partir del crecimiento, la masificación y la globalización de las imágenes dados a través de los medios masivos y del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, reivindica el estudio de la visualidad como marco para romper con los límites entre lo culto y lo popular, consolidados por las disciplinas académicas tradicionales.

Para el caso específico de los programas de las asignaturas que corresponden a esta cátedra, en los espacios-tiempos que les han sido asignados –o las situacionalidades en las cuales se desarrollan sus contenidos–, tanto el mundo paleolítico europeo o el mundo de la América Antigua o el mundo de la Antigüedad europea o medieval –por tomar algunos casos–, el paradigma del arte occidental moderno, tanto con el concepto de “bellas artes”⁴² como con el proceso artístico generado a partir del siglo XVI europeo, especialmente en Italia, no termina de adecuarse a los espacios-tiempos citados.

Es por ello que, para abordar la red de sentido de esos procesos en un marco relacional y situacional, tomando como paradigma del concepto contemporáneo de la “historia como memoria”, el concepto de “cultura visual” desde la perspectiva citada por Matewecki, se interpreta como más adecuado y además no incompatible sino complementario al clásico paradigma de la Historia del Arte tradicional, construido en el marco de los “tiempos modernos”.⁴³

Estudios de caso

Como estrategias y enfoques de investigación, seleccionamos diversos estudios de caso que nos resultan paradigmáticos para traducir diferentes eventos sociohistóricos. En Historia del Arte 1, la primera materia que cursan los alumnos de la carrera homónima –comienzan a estudiar el proceso de hominización y humanización a partir de fines del Paleolítico inferior y, para estudiarlo, seleccionamos

42 “...El término bellas artes se popularizó en el siglo XVII para referirse a las principales artes y buen uso de la técnica. El primer libro que se conoce que las clasifica es *Les Beaux-Arts réduits à un même principe* (Las bellas artes, 1746) de Charles Batteux, quien pretendió unificar las numerosas teorías sobre belleza y gusto que existían en esa época. Batteux incluyó en las bellas artes originalmente a la arquitectura, la danza, la escultura, la música, la pintura y la poesía; y se añadió posteriormente la elocuencia...” (Wikipedia, 17 de enero de 2025).

43 Se sigue tomando como referencia a Matewecki, cuando enuncia: “... Con respecto a la problemática original, en la que nos preguntamos si la Historia del Arte se encuentra en crisis debido al fenómeno de la cultura visual, es relevante la postura de Rampley quien sugiere que esta crisis no es tal porque «a pesar de que existen puntos claros de intersección, se dedican a campos de objetos diferentes y tienen otros tipos de intereses» (2005, p. 46). Este autor destaca, también, que la cultura visual y los estudios visuales entendidos como algo que tiene que ver con las imágenes- se ubican en adición a la Historia del Arte y no en lugar de ella. La Historia del Arte constituye una sola disciplina articulada por una única lógica. En cambio, la cultura visual posee múltiples orígenes, lógicas y metodologías, ya que se trata de un campo de estudio interdisciplinario, un lugar de convergencia y de turbulencia, de conversaciones entre diferentes líneas disciplinarias (Guasch, 2005). Esta nueva interdisciplina plantea dos grandes cambios respecto de la Historia del Arte: primero, el desplazamiento de la palabra «historia» a favor del término «cultura», y segundo, el reemplazo del término «arte» en beneficio del término «visual». En primer lugar, el concepto de cultura permite aproximarse al objeto de manera transversal y polimorfa, frente a la hegemonía del historicismo que se funda en procesos de evolución, de continuidad, y de causa y efecto. En segundo lugar, aludir a lo visual permite incluir imágenes fílmicas, televisivas, artísticas y virtuales, entre muchas otras. La reivindicación de la visualidad busca dar respuesta al papel de la imagen como portadora de significados en un marco dominado por las tecnologías, los intercambios alto-bajo y las perspectivas globales. Tal es así que en oriente no dudan en tomar la emblemática obra de Klimt para llevarla al animé, a la vez que en occidente le rinden culto al manga y al animé japonés promovidos por una gran subcultura de fans. En suma, la cultura visual se interesa por la experiencia visual cualquiera sea el lenguaje, el soporte, el medio o el dispositivo en el que la imagen se asiente. Asimismo, las nuevas tecnologías posibilitan que la imagen se mezcle, circule, converja y se hibride, volviéndose más democrática y accesible para los usuarios, los productores y los analistas. Matewecki. Óp. Cit. 140-141.

como estudios de caso algunas figurillas como las Venus, o las pinturas en dispositivos parietales que se encuentran en diferentes cuevas de la zona franco-cantábrica. Como la cueva de Chauvet, descubierta en 1994 y declarada como sitio patrimonial en 2014, ya que cumple con los criterios i y iii descritos más arriba. Esta es una de las razones por las que es probable que la cueva, al intentar ser resguardada como sitio patrimonial –y no poder ser visitada de forma masiva–, se conserve en el tiempo y generaciones venideras podrán seguir tomando casos como éste como nodo o problema de estudio. La metodología de trabajo en este caso apunta a valorar la experiencia multisensorial y multidimensional que se da en la cueva tal como la describen Marc Groenen, David Lewis-Williams, Jean Clottes y Hans Gumbrecht, por lo que el análisis crítico se deja de lado y se prioriza la búsqueda de comprensión de la experiencia vívida, de la idea de presencia.

El salto hacia el proceso del Neolítico se hace con el caso de Göbekli Tepe, uno de los primeros asentamientos humanos, ubicado en la Medialuna fértil. Este sitio cumple con los requisitos i, ii y iv y se respalda con escritos de Marion Benz y Charles Mann. Luego vemos Catalhöyük (ii, iv) y con este caso pudimos traducir los diarios de excavación del equipo a cargo del sitio (como Jonathan Last) para estudiar diferentes descubrimientos y las posibles teorías que se desprenden de ellos a medida que avanzaban las excavaciones.

Para estudiar Mesopotamia nos detenemos en los depósitos fundacionales (placas y clavos) de edificaciones en ciudades como Uruk, donde también estudiamos brevemente el poema de Gilgamesh. Uruk ingresó como patrimonio de la humanidad en 2016 siguiendo los criterios iii, v, ix, x. Aquí la bibliografía se nutre de autores como Pedro Azara, Amparo Graciani García y Jean Bottéro.

Egipto, plagado de sitios y bienes culturales, se estudia a partir del Valle de las Reinas, registrado en 1979 bajo los criterios iii y vi y analizado con la traducción de un texto de John MacDonald que se dedica a la tumba de Nefertari.

En los mundos griego y romano (como en el resto de los temas) trabajamos –en el marco del patrimonio– sobre la propiedad, el expolio, la colonización y la decolonización en el marco de los reclamos de obras de diversas naciones. En este sentido, reconocemos que la situacionalidad de las obras no es neutral o gratuita, y estudiar el patrimonio in situ (en el emplazamiento donde la obra fue erigida o producida originalmente) es siempre la condición ideal.

En Grecia, aunque los géneros a trabajar pueden ser muchísimos: cerámica, pintura, escultura, arquitectura, teatro..., nos enfocamos en la relación existente entre los poemas homéricos y la búsqueda estilística (en todas las artes, también en la lírica homérica) que prioriza el cómo sobre el qué, la búsqueda de la mimesis, del detalle, que en términos de Ernst Gombrich se puede entender como una revolución griega. Y para ver esta relación también nos apoyamos en Werner Jaeger, Max Kunze, John Onians. A Roland Barthes le dedicamos especial atención al ver la idea de esta revolución griega también en el teatro, de la mano de la filosofía y la política. Y en el caso de sincretismo entre lo religioso y lo civil, acuñado como mito sociohistórico, se trabaja con los textos de Luigi Beschi y Eugenia de la Nuez, que describen las procesiones y festividades en el Partenón de la Acrópolis ateniense (que cumple con los criterios iii y iv).

En la transición a la era cristiana, estudiamos a Roma de la mano de Pilar González Serrano, Claire Préaux, Paul Zanker, Pierre Grimal y Paul Veyne, más las traducciones de los fundamentos para la aceptación en la lista de patrimonio mundial del centro histórico de Roma y de Pompeya.

Desde hace varios años, sobre el final de la materia, con Roma, la adjunta de la Cátedra de Historia del Arte 1, Marina Grisolia, está realizando actividades novedosas y dinámicas que apelan a los conocimientos técnicos y digitales del alumnado generando videos o podcasts con juegos de roles entre los personajes históricos romanos dialogando con los autores de la bibliografía obligatoria, lo que genera evaluaciones creativas sin dejar de ser reflexivas y contundentes.

Referencias

- Barrientos, J. "La colonialidad del Ver: Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico", *Nómadas* no. 35, Bogotá. July/Dec. 2011. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502011000200002
- Congreso de la Nación Argentina (1999) Ley 25197: Régimen del registro del Patrimonio Cultural <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/61480/norma.htm>
- García Canclini, N. (1999) "Los usos sociales del Patrimonio Cultural", *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*, Cuadernos X, IAPH, Granada: 16-33. https://www.iaph.es/export/sites/default/galerias/documentacion_migracion/Cuaderno/1233838647815_ph10.nestor_garcia_canclini.capii.pdf
- Gombrich, E. (2003) *Arte e ilusión, Estudio sobre la psicología de la representación*, Madrid: Debate; segunda parte, capítulo IV "Reflexiones sobre la revolución griega".
- González-Varas, I. (2006). *Conservación de Bienes Culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Cátedra.
- Matewecki, N. (2023) "Historia del Arte y cultura visual: de la pintura al meme", en: Matewecki, N. y Reitano, M. (coords.). *Artes, medios, tecnologías. Cruces, convergencias y otros lugares de encuentro*, Facultad de Artes: EDULP. <https://doi.org/10.35537/10915/162903>
- UNESCO: (2000) "Carta de Cracovia" en http://ipce.mcu.es/pdfs/2000_Carta_Cracovia.pdf
- UNESCO / ICCROM / ICOMOS / UICN: (2013) Gestión del Patrimonio Mundial Cultural, Patrimonio mundial, Manual de referencia, Paris, 2014. Disponible en: <https://whc.unesco.org/document/130490>
- UNESCO: (1972) Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural, París; capítulo I, Definiciones del Patrimonio Cultural y Natural, artículos 1 y 2, p. 2. Disponible en: <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

CAPÍTULO 4

El proceso de enseñanza aprendizaje de la historia del arte desde el concepto del aula taller

Daniel Sánchez, Laura H. Molina, Nicolás Bang y Mercedes Zubiaurre

Una historia del arte conceptual y no enciclopédica

La concepción moderna (desde el siglo XIX) de la Historia del Arte, tomada tanto desde el punto de vista del marco positivista como materialista, lleva implícitas premisas como el concepto de progreso lineal, el paradigma epistémico de la relación causa-efecto y dentro de estos conceptos, muchas veces, un horizonte teleológico del proceso histórico y social. Además, tiene, en su marco de pensamiento objetivador, la unicidad que implica poner en muchos casos como dicotómica la mirada estructural y la histórica del proceso artístico. Y dentro de esa mirada estructural, se suele concebir una historia del arte desde una positividad unívoca, predeterminada y permanente, no desde las capacidades.⁴⁴

Desde estas perspectivas, hablar de Historia del Arte implicaba, en principio, concebir una estructura del proceso histórico. La primera gran disección era historicidad o no historicidad. Hasta la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, la historicidad era propia de la civilización occidental y las “culturas otras” se iban “sumando a la Historia” en la medida que se “incorporaban” a la Historia de Occidente. Por tanto, los pueblos o los restos culturales de las poblaciones no occidentalizadas no tenían la categoría de arte. Su producción simbólica se estudiaba en el marco de la disciplina antropológica y/o etnográfica. Por tanto, era un estudio a-histórico. Cultura por cultura, caso por caso, y a partir de ello el debate: universalidad, particularidad o el esquema estructural unívoco.

44 “...Se denomina capacidad al conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. En este sentido, esta noción se vincula con la de educación, siendo esta última un proceso de incorporación de nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo...”. Definición de Capacidad. Concepto en Definición ABC <https://www.definicionabc.com/general/capacidad.php>

El valor epistémico de la disciplina era directamente proporcional a su positividad y univocidad. Obligaba entonces a reducir la multidimensionalidad del proceso artístico a una historicidad lineal y unívoca o a un estructuralismo también unívoco, o a un estudio causa-efecto del significado original, o a un formalismo psico-biologicista, o al antiguo criterio valorativo desde la homogeneidad del pensamiento de la cultura eurocéntrica.

Siempre dentro del determinismo de lo estructural, la necesidad de una previsibilidad está asociada a lo que tiene dimensión epistémica. Es desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis⁴⁵ que se permite la posibilidad de generar un concepto de historia como creación continua. Como construcción permanente e indescifrable y asimismo con la posibilidad de poder generar un conocimiento sobre ella en pos de una construcción política y cultural. Esto es “pensar el proyecto de una sociedad autónoma a partir de la condición histórico-social para la emergencia de una subjetividad reflexionante” (2004, p. 166). En este texto se plantea la idea del mundo histórico social como construcción y no como consecuencia o resultado de nada. Esta postura es diferente tanto de la mirada positivista como de la marxista. No vale buscar causales de los acontecimientos o reglas universales del devenir histórico, sino establecer interpretaciones racionales tratando de relacionar nuestra red de sentido con la del tiempo que analicemos. Esto implica que toma sentido desde lo que Castoriadis denomina “los dominios del hombre”, como llama a su libro de 1986. Al ser construcción, es cultural y no natural y tiene un devenir no previsible.

Este texto permite construir un enfoque conceptual que genere hipótesis ordenadoras y racionalmente justificables, pero sin la intención de presentar verdades que naturalizan lo cultural y reducen su complejidad en pos de una verdad absoluta. Esto no implica caer en la trampa del relativismo, sino entender la lógica y la complejidad de “los dominios del hombre”, “el mundo histórico y social”, tanto en la “dimensión simbólica” como “imaginaria”, conceptos que acuña en la que quizás sea su obra principal *La institución imaginaria de la sociedad*, de 1975. Como construcción política y social, histórica y cultural, incierta, pero factible de ser pensada y conocida.

Al desarmar la narratividad lineal y por tanto el tiempo lineal de la historia humana, emergen los dos aspectos en los cuales se asienta el análisis del proceso artístico en esta asignatura, que es el de la relacionalidad y situacionalidad, escapando también al universalismo a-histórico estructuralista. Y del mismo modo se asienta el concepto de complejidad (Morin, 2004), que permite poder trabajar constancias del proceso artístico que puedan vincular al ser humano, analizado en los diversos tiempos históricos tratados en la asignatura, sin caer en la homogeneidad conceptual, sino atendiendo a especificidades, que al ser relacionales, no parten de definiciones absolutas y reducidas, y al ser situacionales son específicas de un espacio-tiempo, aunque factibles de ser analizadas en un marco general, propio de un actor común en cada espacio y tiempo, como el ser humano.

Desde esta perspectiva es que el recorte espacio-temporal de la asignatura Historia de las Artes Visuales 1, que es el desarrollo del proceso artístico desde la aparición del homo sapiens sapiens hasta el siglo XV, en los territorios europeo y americano, se ordena en tres grandes ejes conceptuales

45 “...Cornelius Castoriadis (1922-1997): filósofo, sociólogo, economista y psicoanalista greco-francés, defensor del concepto de autonomía política y fundador en los años 1940 del grupo político ‘Socialismo o barbarie’ y de la revista del mismo nombre, de tendencias próximas al luxemburguismo y al consejismo. Posteriormente abandonaría el marxismo, para adoptar una filosofía original, con un posicionamiento cercano al autonomismo y al socialismo libertario (Wikipedia).”

y en el caso del eje 3 se subdivide en dos, al tener un apartado específico para la Baja Edad Media, en la que el concepto de alegoría toma una nueva dimensión al materializarse un temperamento artístico que se puede entender como precedente de la Modernidad.

Estos son:

1. Arte y proceso de hominización. Entendiendo que la posibilidad de generar e interpretar lo que la cultura moderna occidental entiende por arte, –que forma parte del complejo biológico, neurológico y psíquico del ser humano–, que está inserto en las capacidades de esta especie en el proceso de simbolización y que esta capacidad se conforma de modo pleno cuando se constituye la especie homo sapiens-sapiens como tal. Reflexionar y comprender este proceso, anclado en el arte paleolítico franco-cantábrico como estudio de caso, implica reflexionar y comprender las características básicas y propias de esta capacidad humana, como la posibilidad de generar sentido a partir de la utilización de dispositivos y construir una experiencia sistematizada, comunicativa y vinculante.

2. Arte, mito y acción ritual. En el marco del recorte espacial y temporal de la asignatura, la mayor parte de las culturas insertas en este recorte construyeron sociedades centradas en el marco del pensamiento mítico (Levy Strauss, 1978; Godelier, 1980; Eliade, 1963). Desde esta cosmovisión, el proceso artístico se construyó como una red de sentido en donde la obra de arte, material o inmaterial actúa como materialización de ese mito a partir de la acción ritual, que es el modo como el mito se actualiza y se hace presente (Eliade, 1963) desde un modo experiencial. A partir de casos como los murales mayas o el tejido andino se reflexiona sobre las características de la conformación del proceso artístico en esta situacionalidad, en la relación artista-obra centrada en la cosmovisión mítica y en la relación obra-público, centrada en el modo experiencial de la acción ritual. Generando, por ejemplo, puntos de contacto con los modos experienciales del proceso artístico contemporáneo.

3. Arte, élite y racionalidad. Este eje de algún modo dimensiona, en el marco reflexivo del proceso artístico, lo que la modernidad occidental terminó conceptualizando como arte. Se sitúa la reflexión a partir del análisis del proceso artístico en el mundo griego antiguo, entre los siglos VIII y IV anteriores a nuestra era, analizando el proceso que tradicionalmente se denomina el pasaje del mito al logos (Mesa, 2009; Schneider, 2005) en el marco de la institución Polis de ese mundo antiguo. Desde la perspectiva del análisis materialista de Vernant en su obra *Los orígenes del pensamiento griego* (1962) se trabaja el concepto de racionalidad filosófica como una construcción dimensionada desde la acción política de ese mundo griego de las polis. Y cómo esa mecánica de construcción de la verdad desde la acción del debate y la persuasión, el equilibrio y la simetría, modeló una nueva concepción de mundo, anclada fundamentalmente en la argumentación, dada por la mediación discursiva. Esta dinámica es tomada por Ernst Gombrich (1979) en su libro *Arte e ilusión*, partiendo de la premisa de cómo los griegos en poco más de 200 años transformaron el canon egipcio en el esquema mimético característico del arte griego clásico. La dinámica que grafica Gombrich para vincular el proceso de transformación es la de *esquema y corrección*, equivalente al proceso del debate político en la construcción de modelos de verdad. Ese proceso dinámico encuentra fin cuando se establece un canon

definido, anclado en el fundamento de la proporción matemática, tomada como valor absoluto de perfección técnica en la representación adecuada (belleza) y asimismo es contemporáneo al fin de la polis como proceso de organización política (Guerra del Peloponeso, fin del Siglo V y surgimiento del Imperio de Alejandro Magno) y el nacimiento de la filosofía de Parménides, Sócrates, Platón y Aristóteles, fundamentos del pensamiento occidental. A partir de este mecanismo de estructuración de la realidad se construye un esquema de análisis del proceso artístico que dimensiona a la obra de arte ya no como mito materializado, sino como alegoría (Onians, 1996). De este modo, el artista parte de un concepto abstracto que toma forma de obra a partir de un proceso lógico-racional de comunicación, basado en presentar algo a partir de otro elemento y que en el mundo helenístico se articula a partir de la pose y el atributo. En cuanto a la relación público-obra, se prioriza la mediación discursiva que decodificará, a partir de una operatoria lógico-racional, el mensaje-sentido alegorizado. Esto requiere de un vínculo intelectual más que experiencial y por tanto lo restringe hacia una equivalencia de códigos culturales comunes que deben ser aprendidos. Allí surge el proceso de restricción hacia una élite conocedora de los códigos y las mediaciones discursivas pertinentes.

Este proceso, que en el mundo helenístico y de la antigua Roma se centra en el esquema '*pose y atributo*' para alegorizar conceptos morales, filosóficos, políticos conmemorativos o políticos ideológicos, ingresamos a la Baja Antigüedad y especialmente a la Edad Media cristiana o islámica, y se presenta como el modo de materializar el dogma religioso y de canalizar a partir de la auto reflexión contemplativa el marco mistagógico tanto cristiano como islámico.

Y más adelante, en el marco de la Alta Edad Media, la emergencia del monaquismo y el denominado mundo románico y el resurgimiento de las ciudades con el acompañamiento del denominado mundo gótico, esa alegoría del dogma comenzará a utilizar recursos retóricos visuales más intensos para construir una empatía desde lo visual (tímpanos románicos y góticos, vitrales historiados, imaginería interior y exterior tanto románica como gótica) y también lo experiencial (uso expresivo de la luz) con un fin catequístico.

3.1. Del mismo modo, ese proceso alegórico y de mediación discursiva construyó un sistema visual profano usado por y para el mundo feudal y su cultura caballeresca, tanto en el arte del blasón, que se convertirá en ciencia genealógica (la Heráldica) como en el surgimiento de la cultura de corte y el recurso del amor cortés como construcción histórica y cultural.

3.2. Finalmente, hacia el final de la Edad Media, entre los siglos XIII y XV, en el marco de discusiones y disputas teológicas y políticas, la transformación social, política y económica de Europa, especialmente con el denominado renacimiento urbano y la emergencia de una cosmovisión situada en el espacio social de su grupo procedente –los burgueses–, comienza a desarrollarse el concepto de sujeto. Desde esta perspectiva, el proceso artístico regresa a la alegoría, que más que universal y unívoca se presenta como la construcción conceptual tamizada por un individuo específico, que afirma –por sobre todo– la situacionalidad y que genera una relacionalidad, mantenida en el marco alegórico y desde la mediación discursiva, pero que trata de encontrar, en la relación público-obra, no solo el concepto alegorizado, sino los tamices subjetivos desde los cuales se construyen. Esta transformación está en el

marco del denominado humanismo, tanto glorificante como degradante (Romano y Tenenti, 1967) y es el comienzo del proceso artístico moderno, al cual solo se incorpora a partir del siglo XVIII la idea de tiempo lineal y de progreso.

Con estos ejes conceptuales insertos desde la perspectiva relacional y situacional del proceso histórico artístico –analizados a partir de casos que están dentro del recorte histórico y geográfico que demanda el plan de estudio de las carreras de licenciaturas y profesorados en Artes Visuales de la Facultad de Artes (ex Bellas Artes) de la UNLP–, se intenta generar un proceso de enseñanza y aprendizaje de las historias de las artes visuales que responda a una reflexión que permita el recurso del conocimiento histórico artístico como insumo epistémico para el hacer artístico, desde el campo de la reflexión-comprensión del sentido de la práctica.

Es por eso por lo que el aporte del Aula Web (el campus virtual moodle de la UNLP), más que un recurso, se transforma en una nueva dimensión epistémica, acorde en este caso con la propuesta del enfoque conceptual del proceso artístico

Una historia del arte desde el análisis del proceso a través de casos específicos, no cronológica, pero sí relacional y situacional

Este centro de intercambio e interacción de saberes está anclado en el modelo pedagógico denominado ABP (aprendizaje basado en proyectos).⁴⁶ El siguiente cuadro sintetiza el cambio en relación con el enfoque tradicional y el papel operativo que pueden tener las plataformas en ese proceso educativo en su dimensión epistémica, más allá de la instrumental:

46 ABP, metodología que permite a estudiantes adquirir conocimientos y competencias mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real.

MODELO TRADICIONAL	ENFOQUE DE COMPETENCIAS
Individualismo docente	Equipos docentes
Planes fragmentados: materias disciplinares	Planes integrados: módulos interdisciplinares
Programas organizados por temas	Programas estructurados en núcleos problemáticos
Lección magistral	Métodos docentes innovadores
Manual único y documentos Complementarios	Fuentes de información y recursos didácticos
Profesor transmisor	Profesor facilitador
Alumnado pasivo y receptivo	Alumnado activo y constructivo
Calificación final: examen	Evaluación holística: evidencias
Aula aislada	Diversos espacios y ambientes
Institución académica cerrada	Comunidad de aprendizaje

Figura 5. Cuadro comparativo entre el modelo educativo tradicional y el enfoque de competencias (López Ruiz, 2011, p. 299).

Desde la asignatura Historia de las Artes Visuales 1, se propone implementar una propuesta de enseñanza y evaluación que permita a cada estudiante desarrollar un proceso de aprendizaje de forma autónoma, responsable, trabajando en equipo, para generar reflexiones y problemáticas que puedan materializarse en procesos de desarrollo de experiencias de producción artísticas. No se busca solo incorporar contenidos conceptuales específicos desde un perfil enciclopédico, sino también los diversos modos de operar con ellos para alcanzar objetivos específicos en la práctica de la futura profesión. Y posibilita al equipo docente construir un modo de evaluación que amplíe el concepto tradicional de registrar contenidos enciclopédicos y construcciones conceptuales preestablecidas.

Si tomamos como ejemplo cualquiera de los ejes conceptuales desde los cuales está construida la asignatura, a partir del sentido que tiene en el marco del diseño curricular del perfil de egresado de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Artes de la Facultad de Artes de la UNLP, se observa que estos son ejes que pueden ser lo suficientemente amplios como para que cada estudiante elija una problemática a resolver en vista de su interés específico:

1. Las características del proceso creativo
2. El concepto de artista
3. Características de la obra de arte
4. El rol del público espectador
5. Las particularidades de la experiencia estética
6. La inter, multi o transdisciplinariedad

Todas estas temáticas están insertas en la propuesta de análisis reflexivo y no ilustrativo o enciclopédico de la historia del proceso artístico que plantea la asignatura. Ejemplos de temáticas a abordar podrían ser: el carácter proyectivo de la creatividad, por ejemplo, en el marco de la acción ritual, que puede compararse con el proceso artístico contemporáneo, sea performance, site-specific, instalaciones; qué concepto de artista se desarrolla en el marco de estos procesos creativos: individual, colectivo, intersubjetivo; qué característica posee aquello que se denomina obra de arte, producto o concepto artístico en este tipo de procesos, desde el mítico debate de Benjamin sobre el aura como característica o valor, hasta el papel de los dispositivos en el marco de Vilem Flusser (1990). Y así sucesivamente. Temáticas que son tan pertinentes para el análisis histórico como para la práctica artística.

En el caso concreto de la asignatura, la investigación se toma como insumo para un trabajo de evaluación de una instancia de desarrollo de la cursada y, como tal, tendrá la característica de no ser una evaluación escrita con preguntas a responder sino una producción académica que tiene el formato de las ponencias que se presentan a congresos específicos, tomando como punto importante interdisciplinar, la incorporación de la escritura académica (Sánchez Upegui, 2003) como capacidad.

A partir de lo esbozado en el proyecto de la materia, se considera que el modelo planteado y puesto en marcha, dimensiona al estudiante que se sitúa en un marco relacional y situacional, al cual los aportes que la asignatura puede generar le sean útiles para la reflexión sobre su propia práctica artística.

A su vez, se considera que desde estas nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje, se toman en cuenta distintos modelos didácticos –que se separan de la enseñanza tradicional– y operan en un estudiantado heterogéneo, como el de carreras de Licenciatura y Profesorado en Artes Visuales en sus diversas disciplinas (Dibujo, Pintura, Grabado, Escultura, Escenografía, Cerámica, Muralismo).

Estos procesos más complejos de enseñanza-aprendizaje, que además están atravesados por las TIC, a partir del desarrollo de las denominadas aulas-web⁴⁷, sacan al estudiante de su lugar muchas veces pasivo o

47 Entorno de enseñanza y aprendizaje en la Web que se pone a disposición de las Unidades Académicas de la UNLP para desarrollar proyectos educativos mediados por tecnologías digitales (moodle). <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/secretariaacademicats/aulasweb/>

estático, para que se vuelva un agente dinámico y comprometido con una participación virtual típica de la red 2.0. Ya que este tipo de enseñanza aprovecha los conocimientos que ya posee sobre plataformas virtuales.

Como afirma Michel Serres, las nuevas generaciones habitan un mundo distinto, piensan distinto y, por lo tanto, requieren una educación diferente, adaptada a sus tiempos más acelerados, de menor poder de concentración y mayor deseo de entretenimiento (Serres en Sánchez y Molina, 2018).

El aprendizaje de la historia del arte desde el marco del aula taller específica, con la incorporación de capacidades para la investigación en artes hacia el campo operativo del hacer

El desarrollo didáctico-pedagógico de lo que denominamos una historia de las artes visuales con enfoque conceptual, destinado a la incorporación de capacidades para su proceso creativo a estudiantes de las carreras de artes visuales en sus diversas disciplinas, requiere de una participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado, tanto en la relación docente-estudiante como entre estudiantes entre sí a partir de trabajos en grupos. Es por ello por lo que el modelo de enseñanza que más se ajusta es denominado “modelo de aula taller”.

En la comunicación número 5 del año 2016 emitida por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social –que depende de la Subsecretaría de Educación (de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires)– se define el aula taller como un espacio dialógico de enseñanza y aprendizaje que promueve la participación del alumnado, “los sujetos protagonistas”, con miras a crear junto con ‘otros’, a tomar decisiones, a aportar ideas, a implementar y evaluar esas ideas a la luz de objetivos establecidos...” (p. 2).

Justamente si el objetivo de la asignatura es generar un proceso de enseñanza y aprendizaje de las historias de las artes visuales que responda a una reflexión, que permita el recurso del conocimiento histórico artístico como insumo epistémico para el hacer artístico desde el campo de la reflexión-comprensión del sentido de la práctica, se considera que el marco de la denominada aula taller, desde la perspectiva antes mencionada de la participación y el concepto de “sujeto protagonista” es el más apropiado,⁴⁸ ya que “conecta al conocimiento con la experiencia”,⁴⁹ que implica –entre otras cosas– romper la dicotomía histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas carreras entre disciplinas teóricas y disciplinas prácticas, cuando el modelo de las denominadas “asignaturas teóricas” era el del enciclopedismo. Y, además, ese concepto de *hacer o práctica*, no responde al paradigma de la “racionalidad

48 Se puede leer en el documento: “...con referencia a la vinculación ‘aula taller y el aprendizaje teórico práctico’ podemos señalar que, todo taller define un evento y metodología pedagógica orientada a la ‘acción teórico-práctica’. Como ámbito educativo conecta el conocimiento con la experiencia, más que con la explicación. Como tal, se sustenta en un proyecto que -dada su particularidad- remite a la idea que la acción práctica no significa un abandono de la teoría, dado que teoría y práctica se constituyen en dos polos en permanente y mutua relación. De este modo, es factible superar la brecha teoría-praxis y salvar la distancia que usualmente ha existido entre el conocimiento científico y el saber experiencial...” (p. 3).

49 “...proceso mediante el cual los individuos adquieren conocimiento, comprensión y conciencia del mundo que les rodea...”
<https://www.misfilosofias.com/glosario/e/experiencia>

técnica instrumental”⁵⁰ del replicar modelos preestablecidos,⁵¹ sino como *hacer* o *práctica* como una elaboración y reelaboración constante desde un esquema reflexivo y productivo en constante devenir.

Y es a partir de ese marco relacional y situacional del hacer creativo, activo y tomando al alumnado como protagonista –en el que la dimensión conceptual de la historia de las artes se presenta como una investigación en artes–, que es posible analizar los procesos denominados en el marco de la modernidad como artísticos –dados a lo largo de la historia humana, como capacidades de la dimensión simbólica compleja del ser humano para materializar su cosmovisión y relacionarse con su entorno y sus semejantes–. Su estudio y conocimiento enriquecen las capacidades del –en este caso– estudiante de artes de la Facultad de Artes de la UNLP.

Referencias

- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. México: FCE. Seminario del 11 de marzo de 1987.
- _____ (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets; 2007.
- _____ (1986) *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa; 1988.
- DGCYE. Dirección de Educación Artística. 2016. “La naturalización de la desnaturalización. ABC documentos”. http://www.abc.gov.ar/artistica/sites/default/files/LaNaturalizacionDeLaDesnaturalizacion_se.pdf
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Subsecretaría de Educación, DGCYE de la Provincia de Buenos Aires. (2016) “Comunicación número 5/2016”. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-08/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%B0%205%20%282016%29%20-%20El%20aula%20taller%20como%20estrategia%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- Eliade, M. (1963) *Mito y Realidad*, Barcelona: Labor, 1991.
- Flusser, V. (1990) *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Sigma.
- Godelier, M. (1980) *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas*. Mexico: Siglo XXI.
- Gombrich, E. (1979) *Arte e ilusión, Estudio sobre la psicología de la representación*, Barcelona, Gustavo Gilli; segunda parte, capítulo 4, pp. 112-137.
- Lévy-Strauss, C. (1978) *Mito y significado*. Madrid: Alianza.
- López Ruiz, J. (2011) “Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias”. *Revista de Educación*, 356, 279-301. www.revistaeducacion.mec.es
- Mesa, JFZ. (2009) “Del mito al logos y el origen del concepto de physis”. *Revista No. 8*, julio-diciembre, Colombia. 13-20.
- Morin, E. (2004) “La epistemología de la complejidad”, CNRS, París Fuente: *Gazeta de Antropología* Nº 20. http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Onians, J. (1996) *Arte y pensamiento en la época helenística*, Madrid: Alianza Forma.

50 “...estructura de pensamiento que privilegia la utilidad de la acción y que considera los objetos como medios para alcanzar un fin determinado...” ciencedirect.com/topics/psychology/instrumental/rationality

51 Para el caso de la enseñanza de las artes respondía en el campo de la historia del arte desde la perspectiva del paradigma de la “belleza” o cualquier absoluto emergente desde la construcción formal.

- Romano, R. y Tenenti, A. (1967) *Los fundamentos del mundo moderno, Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*, volumen 12, Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez Upegui, A. (2003). "Elementos de escritura académica". *Revista virtual Universidad Católica del Norte* 11.
- Sánchez, D. y Molina, L. H. (2018) "Hacia una Historia del Arte reflexiva y no descriptiva. Modalidad semi-presencial en carreras de Artes visuales, FBA - UNLP", ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, CABA.
- Schneider, J. (2005) "El nacimiento de la ciencia en los presocráticos". Documentos de trabajo 304. Universidad del CEMA. CABA.
- Vernant, JP. (1962) *Los orígenes del pensamiento griego*, Buenos Aires, Eudeba, 1986.

CAPÍTULO 5

El caso de la Historia de las Artes Visuales 1 para las carreras de Artes Visuales de la FDA - UNLP

Laura H. Molina, Nicolás Bang y Mercedes Zubiaurre

Una historia

La historia de la cátedra denominada tradicionalmente “historia 1”, puede remontarse hacia el año 1978, cuando a partir de los cambios de planes establecidos por la dictadura militar, inicia su actividad como profesor adjunto el arquitecto Juan Cristián Herrero Ducloux en la asignatura denominada entonces como Historia del Arte I (Antigüedad). A pesar de las censuras a libros e ideas impuestas por entonces, él construye un programa donde se abordaban los estudios de la historia del arte antigua explicitando teorías de construcción histórica, que incluían pensamientos censurados en ese momento como el marxismo. Toynbee, Collingwood, Hausser, Francastel, eran algunos de los autores que se estudiaban en el marco de esa teoría histórica y de la historia del arte, además de las clásicas colecciones de historias generales del arte del momento como *El arte y el hombre* de René Huyghe o los importantes volúmenes de la colección *El universo de las formas* de editorial Aguilar, con autores como Parrot, Charboneaux y Bianchi Bandinelli entre otros.

El advenimiento de la democracia, fundamentalmente a partir del deterioro del régimen militar como consecuencia de la derrota en la Guerra de Malvinas en 1982, posibilitó ampliar la perspectiva de estudiar la historia del arte desde un enfoque más conceptual que superara el devenir cronológico de obras y estilos, y eventualmente de artistas. A partir de 1984 la asignatura comenzó a llamarse Historia de las Artes Visuales incorporando el medioevo a su marco cronológico; y durante la cursada de 1985 se presentó un planteo conceptual desde categorías enmarcadas todavía con una mirada historicista y tomando al objeto obra como el núcleo determinante de estudio: variables indicadoras como las del análisis histórico-formal del espacio, el tiempo, los ejes polares figuración-abstracción, la iconografía, etc.

A partir de los concursos sustanciados en el año 1986, la cátedra de Historia de las Artes Visuales 1 pasa a estar a cargo de la profesora Graciela Dragowsky, quien junto al profesor Abraham Haber,

titular de todas las historias de las artes visuales y más adelante el antropólogo Ricardo Slavutsky, introdujeron el enfoque antropológico, incorporando corrientes del pensamiento materialista, estructuralista y las vinculadas a intelectuales latinoamericanos como por ejemplo Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Ticio Escobar y Juan Acha.

Los cambios en los planes de estudios de las carreras de plástica e historia de las artes visuales llevados a cabo en el marco de una universidad recuperada por la democracia, establecieron un ordenamiento temporal de las historias, que se fundamentaba en una visión americana. Por tanto, la Historia de las Artes Visuales 1 pasó a abarcar el espacio-tiempo de la historia del arte desde sus comienzos, hasta la conquista de América por parte de los españoles. De este modo, se incorporó al dictado de esta asignatura el entonces denominado arte precolombino.

La muerte del profesor Haber hacia 1987 y las posteriores renunciaciones a la cátedra de los profesores Dragowsky y Slavutsky generaron el advenimiento como titular de la asignatura del profesor Alfredo Benavides Bedoya, primero de modo interino y, a partir de 1989 por concurso de antecedentes y oposición. A cargo de Historia de las Artes Visuales 1 quedó, durante 1988 de manera interina y desde 1989 por concurso, el profesor Daniel Jorge Sánchez, quien venía desempeñándose como ayudante alumno desde 1982, diplomado interino desde 1985 y por concurso en 1986. Importante fue la colaboración en ese entonces de la profesora Leticia Muñoz Cobeñas, quien en su paso por la cátedra entre 1986-1989, primero como ayudante diplomada concursada y luego como JTP interina, formó al cuerpo de docentes integrado entonces por alumnos de la carrera de historia de las artes visuales: Liliana Conles, Guillermo Fiebelkorn, Silvina Cordero, Sergio Moyinedo y egresados como Daniel Sánchez. La profesora Muñoz Cobeñas profundizó la incorporación de las líneas teóricas aportadas por los profesores Dragowsky y Slavutsky e incorporó propuestas didácticas novedosas para la época, con el objetivo de construir una historia del arte vinculada a las ciencias sociales y a la problemática social y cultural contemporánea.

A partir de 1990, la cátedra a cargo del profesor Daniel Sánchez y el equipo de docentes integrado por Silvina Cordero, Sergio Moyinedo, Guillermo Fiebelkorn, y Osvaldo Carracedo, comenzaron a desarrollar una propuesta pedagógica que se apoyara en un enfoque conceptual de la historia del arte, a partir de problemáticas generales que traspasaban el marco espacial y temporal específico de la materia, con aportes de la teoría y la filosofía del arte. Problemáticas como las del valor, el concepto de arte a través del tiempo, el sentido y función de las obras de arte y su interrelación con otros campos del pensamiento humano fueron ejemplo de ello. Gianni Vattimo, Jürgen Habermas, Ernst Gombrich, André Leroi-Gourhan, Colin Renfrew, José Alcina Franch y Georges Duby son los nombres de autores que se incorporaron a la lectura de Historia de las Artes Visuales 1 por ese entonces.

Durante toda la década del 90, la cátedra fue conformando un marco teórico de análisis e interpretación del período de la historia del arte que le correspondía abordar, que tuvo su primera consolidación en el documento presentado en el inicio de la cursada del año 2000 y que pasó a formar parte posteriormente de los fundamentos del programa de contenidos de la materia: Eric Fromm, Ernst Cassirer, Cornelius Castoriadis, Hans-George Gadamer, Umberto Eco, Omar Calabrese, más las nuevas corrientes de estudio del arte americano antiguo y de la prehistoria europea, son algunos de

los nombres que influyeron en la construcción del marco teórico y desarrollo temático de la asignatura a partir del nuevo siglo.

Muchos docentes que formaron parte de la cátedra y la forman actualmente, otros que hicieron su aporte y siguieron por otros caminos, contribuyeron a su desarrollo. Entre quienes ya no están cabe destacar la figura de la actual Doctora en Historia del Arte residente en España Alicia Sagüés, aportando conocimientos vinculados fundamentalmente al presente de los pueblos originarios de América, la profesora Soledad García, actualmente en Colombia, las profesoras Ana Carré y Andrea Rucci, actualmente dictando clases en otras cátedras en la Facultad de Artes de la UNLP. Cabe una mención especial al arquitecto Jorge Buján que –si bien nunca integró la cátedra, gracias a su generosidad y conocimiento del mundo de la América antigua–, fue y es un referente clave en el proceso de conocimiento y actualización en los contenidos del arte americano. La profesora Marcela Andruchow fue una de las constructoras del marco teórico actual de la cátedra y constante referente de actualización de todos los contenidos de la asignatura.

La profesora Marina Grisolí, que ahora es la adjunta de Historia del Arte I para las carreras de Historia del Arte, es una referente de las actualizaciones didácticas y de los contenidos vinculados a la historia antigua y medieval europea. La profesora Lía Inés Lagreca, actual adjunta de Historia del Arte III para las carreras de Historia del Arte, es la referente en la cátedra del período medieval, como así también de los aportes vinculados a la teoría e historia de la arquitectura. Durante el año 2003, a su vez, acompañó la comisión de Lía Lagreca la antropóloga Clara Grasso, quien tuvo una gran influencia en el bloque de América antigua, específicamente del área andina.

Con el advenimiento del nuevo siglo, la cátedra recibió el aporte de una nueva generación, que está actualmente en el cuerpo de ayudantes de la cátedra: el profesor Nicolás Alejandro Bang, actual adjunto de la materia, se convierte en uno de los formadores de la nueva generación de ayudantes como Mercedes Zubiaurre. Y Laura H. Molina se integra bajo la tutela de Lía Lagreca, Clara Grasso, y posteriormente de Marina Grisolí y Marcela Andruchow.

Así, Historia de las Artes Visuales 1 fue durante muchos años la misma asignatura que cursaban alumnos de Artes Visuales (las antes llamadas carreras de Plástica cuyas orientaciones son Cerámica, Dibujo, Pintura, Grabado, Escultura, Escenografía, Muralismo... es decir carreras para artistas y profesores de arte) y a su vez alumnos de la carrera de Historia del Arte. Con el cambio de plan de la carrera de Historia del Arte en 2007, se convierte en 4 materias diferentes: una cuatrimestral para estudiantes de Artes Visuales y 3 materias consecutivas (Historia del Arte I, II y III) para estudiantes de Historia del Arte.

El denominador común entre estas 4 cátedras es su titular y coordinador general Daniel Jorge Sánchez, quien fue el germen del cambio de plan de la carrera de Historia del Arte y de la configuración de todas estas materias como las conocemos hoy.

En el interín, han pasado decenas de alumnos adscriptes a capacitarse ya que hicieron sus primeras prácticas a la manera de ‘pasantías’ y muchas veces realizaron sus primeros pasos en la investigación. Pues es la investigación (y no solo la docencia) uno de los hilos que puede unir los comienzos de la cátedra con la actualidad. También realiza actividades de extensión con ciclos de cine y radio entre la

década del 90 y los comienzos del siglo XXI. Y así, desde la década del 90 del siglo pasado hasta la actualidad, Daniel Sánchez fue el formador y tutor de alumnos, adscriptes y docentes por igual.

La historia del arte en planes de estudio de carreras de artes visuales

El alumnado de las carreras de artes visuales –tradicionalmente conocidas como artes plásticas– tienen como materias básicas (vertebradoras de los 5 años de cursada) las disciplinas propedéuticas de cada orientación (Pintura, Escultura, Cerámica, Grabado y Arte Impreso, Dibujo, Escenografía, y Muralismo y Arte Público), materias de entrenamiento en el lenguaje visual, en la construcción de currículums con las materias del profesorado, algunas exclusivamente históricas y 4 Historias de las Artes Visuales.

Historia de las Artes Visuales 1, la asignatura a cargo de esta Cátedra es la primera de esas 4, y se cursa en segundo año, como se dijo, del plan de estudios de las carreras de Artes Visuales, es decir que es un estudiantado de artistas y potenciales artistas y futuros profesores de artes. Y el principal objetivo de la asignatura no busca *contar* –a un alumnado pasivo– una narración lineal y progresiva de eventos, productos o discursos artísticos a lo largo del periodo que toca en la currícula, sino utilizar algunos de esos conocimientos como fuentes y problematizarlos para que dinamicen la propia práctica artística.

Asimismo, el objetivo de la materia no se centra en educar en el gusto estético o en la crítica artística o en lo que el sentido común entiende como *lo culto* desde un enciclopedismo de memorización y acumulación de datos de forma acrítica, sino que busca problematizar ideas a partir de estudios de caso que generen un descentramiento y una desestructuración del sentido común en pos de una mirada crítica y reflexiva. El objetivo principal de la asignatura es el análisis e interpretación del proceso artístico,⁵² desde una perspectiva diacrónica y sincrónica y no el reporte ilustrado de una sucesión de objetos considerados hoy como obras de arte, que se dieron en el marco del recorte espacio-temporal de la materia.

Porque el arte, siempre analizado multidisciplinariamente, al estar atravesado por la Historia, la Arqueología, la Paleoantropología, la Antropología, la Etnografía, la Etnología, la Historiografía, la Filosofía... nos permite, en términos de Castoriadis (2008), entenderlo como una *ventana al caos*, como metáfora de apertura, de acceso a la otredad, a lo no instituido, a lo posible. Por lo que funciona como una ventana a una situacionalidad, a un cruce espacio temporal específico, a un contexto histórico y cultural diverso y complejo. Es decir que la interpretación del arte nos permite comprender diferentes procesos sociales y culturales, nos permite apreciar posibles creencias, valores, y presupuestos y prejuicios. Pero esto no se logra desde el mero análisis visual, sino de su estudio situacional y relacional. La historia del arte nos ofrece un conocimiento que funciona como una forma alternativa de relacionarnos con el mundo que habitamos.

52 De la relación entre quien/es produce/n la obra, la obra misma, y quien/es la interpreta/n.

La gran misión de la enseñanza de arte debería ser la de equilibrar la asimetría históricamente existente entre los códigos estético-culturales manejados por las llamadas élites, y los de las grandes mayorías de la sociedad, desposeídas de las competencias culturales necesarias para el consumo de arte (Díaz, 2019: 4).

A su vez, la historia del arte nos permite acceder a un conocimiento del patrimonio, lo que nos hace tomar dimensión del valor incalculable del arte y de la conformación de la identidad de los pueblos. Ya que el pensamiento simbólico que permite la creación artística es intrínsecamente humano y universal. Al ser una producción humana, el arte es interpretable en una situacionalidad histórica. El arte se nos presenta como parte constitutiva del universo simbólico del hombre, constituyente y constructor de la sociedad y la cultura. De modo que, entre lo que hoy llamamos arte y los objetos o acontecimientos del pasado que hoy consideramos artísticos, existen rasgos de identidad u homología, a pesar de las distancias temporales y culturales.

Es muy difícil exagerar la importancia de la enseñanza de la historia del arte, por ejemplo, si nos detenemos en las industrias creativas o culturales, ya que la ambientación y caracterización de obras ‘de época’ se sustenta casi siempre con obras artísticas de todo tipo.

La Historia del Arte ofrece al alumnado una nueva posibilidad de conocimiento (el arte porta un conocimiento, aunque no científico), y de relación con el mundo que habita. Dado que el arte tiene carga epistémica, un conocimiento válido, racional, aunque no discursivo, sino icónico, ya que la obra de arte hace ‘hablar’ a la realidad, pero no con palabras.

Dentro de todas las producciones que se pueden entender como arte, en esta Cátedra nos dedicamos especialmente a las artes visuales (dibujo, pintura, escultura, cerámica, grabado, telar, muralismo, arquitectura), pero a veces retomamos casos de otras disciplinas (música, danza, teatro, literatura, diseño de indumentaria, orfebrería, diseño industrial, fotografía, cine, arte decorativo –en el sentido escenográfico y de diseño del mueble–) para completar ideas y situacionalidades. Así, el actual caso de estudio para América Antigua es el textil andino.

Entonces, las finalidades pedagógicas de esta asignatura serán:

1. Introducir a les alumnes en el estudio de la historia de las artes, entendiendo al arte como elemento que participa en la construcción socio-cultural de la Historia, a partir de diversos ejes conceptuales e indicadores de análisis.
2. Proporcionar a les cursantes una serie de conocimientos y recursos metodológicos que les permitan abordar el análisis del proceso artístico en el espacio y tiempo históricos determinados en el plan de estudio.
3. Propender a la reflexión comparativa entre el proceso artístico indicado y el de las producciones propias de les alumnes.
4. Promover el establecimiento de un vínculo entre pasado y presente, a partir de la reflexión comparativa del análisis de los procesos artísticos antes indicados -a partir del estudio del arte desde una perspectiva de *capacidad para comprender y construir mundos*, esto es, como herramienta de conocimiento.

5. Acrecentar las capacidades de análisis, inferencia, interpretación, innovación y autonomía a partir de esta concepción epistemológica del arte.
6. Vincular estas capacidades con el pensar-hacer de les estudiantes de la carrera de Plástica en las distintas orientaciones a las que está destinada la asignatura.

La currícula

El programa de la cátedra Historia de las Artes Visuales 1 abarca, en lo temporal, el período comprendido entre el origen del arte y el siglo XIV, y en lo espacial, el continente americano y el europeo. Dado lo extenso del recorte espacio-temporal, que es difícil de abordar en un período cuatrimestral, se ha hecho una selección de etapas y culturas que se consideran imprescindibles para la comprensión de dicho recorte espacio-temporal. Sobre ese recorte se ha realizado un análisis integral del proceso artístico en cada etapa y a partir de allí se estableció un esquema conceptual de síntesis que ordena la construcción del conocimiento y la comprensión del proceso artístico en el tiempo y espacio indicado en TRES bloques conceptuales que apuntan al sentido-función del mismo:

1. El comienzo del arte como parte de la **capacidad de simbolización** de los homínidos y su vínculo con la necesidad de interrelación en la vida en comunidad.
2. El proceso artístico en el marco de un sistema de pensamiento mítico: **la obra de arte como mito materializado a partir de la acción ritual** y el espectador como co-partícipe de una experiencia estética totalizadora desde la acción ritual.
3. El proceso artístico en el marco de un sistema de pensamiento de racionalidad lógica analítica. La construcción del sentido de la **obra de arte como alegoría** en el arte occidental a partir de la cultura helenística y el proceso de mediación discursiva de abordaje de la obra a partir de una operatoria racional por parte del espectador. La emergencia de lo profano y su relación con lo religioso en la cultura medieval. El pasaje de sentido de la obra: de materialización de un dogma a materialización de un temperamento (el del artista), en el marco de un proceso artístico donde la obra sigue siendo alegoría y el público la interpreta desde una mediación discursiva regida por una operatoria racional.

Estos tres bloques conceptuales vertebradores, que son los que determinan la estructura y el orden de la materia, son a su vez divididos en diez unidades temáticas. Cada unidad temática tiene una introducción teórico-conceptual y espacio-temporal a cargo de la instancia teórica de la materia y, a su vez, tiene un estudio de caso paradigmático que vehiculiza lo estudiado en el teórico en el ámbito de las clases prácticas. El siguiente esquema grafica este sistema:

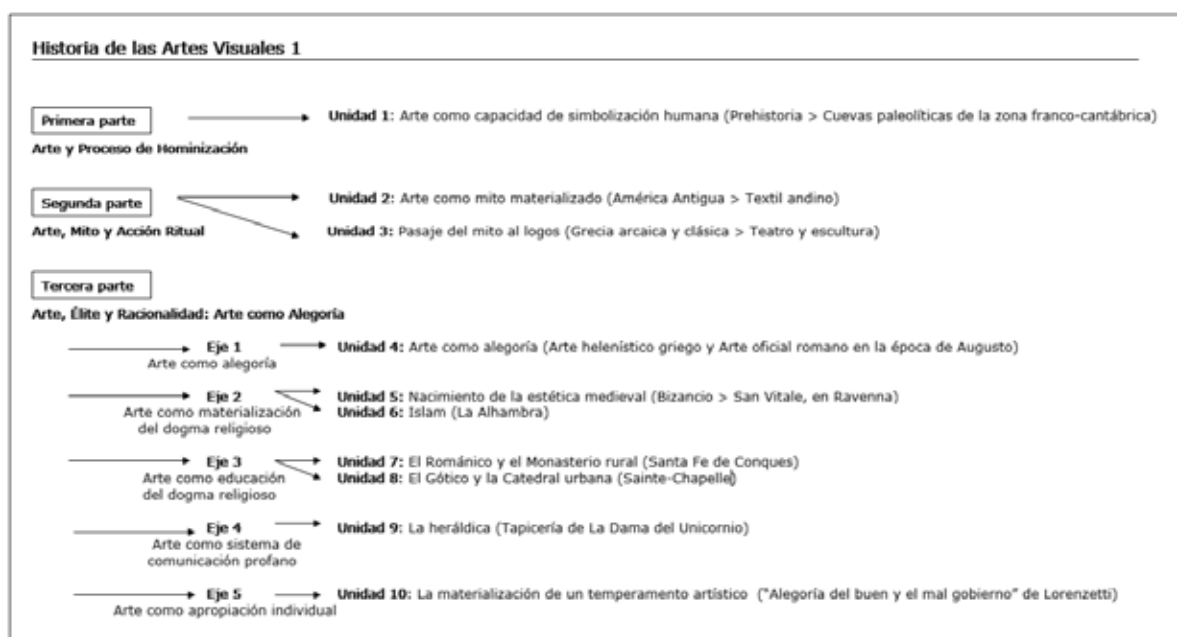


Figura 6. Esquema curricular de la Cátedra Historia de las Artes Visuales 1, FDA-UNLP.

En la PRIMERA PARTE solo se encuentra la **Unidad 1**: el arte como capacidad de simbolización humana. En esta unidad se ve el comienzo del arte como parte de la capacidad de simbolización de los homínidos y su vínculo con la necesidad de interrelación en la vida en comunidad. Y el estudio de caso son las pinturas parietales de la zona franco-cantábrica durante el Paleolítico, como la Cueva de Chauvet. Aquí la prioridad está en la experiencia multidimensional y multisensorial. La bibliografía de este tema se nutre de autores como Hans Gumbrecht, Marc Groenen y Jean Clottes.

En la SEGUNDA PARTE se encuentran las unidades 2 y 3.

Unidad 2, arte como materialización del mito. Se busca definir y fundamentar un caso del proceso artístico como materializador del mito a partir de la acción ritual. El estudio de caso es el textil andino como materialización del mito, al observar el rol que cumplen dentro del mundo religioso incaico (la vinculación con los sacrificios, la idea de dar vida y regenerar la energía) y como elementos de comunicación. La bibliografía de este tema se nutre de autores como Mircea Eliade, Denise Arnold y Clara Abal de Russo, y se recomienda enfáticamente una visita al Museo de Ciencias Naturales de la UNLP.

Unidad 3, el mito en la Grecia arcaica y clásica: el pasaje del mito al logos. Aquí se ven cerámica, escultura, pintura, teatro y arquitectura. El Teatro griego como punto de transición entre el pensamiento mítico y filosófico, ya que surge como ritual que hace presente –a partir de historias de héroes y dioses– aspectos de la conducta humana. Se da, en este caso, la particularidad de un ritual que no promueve la certeza sino la pregunta acerca del destino de la sociedad. El principal estudio de caso, sin embargo, es al arte griego en relación a su búsqueda de modelo mimético como materialización del modo de pensar y construir mundo que tiene esta cultura, basado en una mentalidad teórica y descubridora, que se traduce en lo estilístico en un modelo de adecuación con lo real basado en el proceso de

esquema y corrección descripto por Ernst Gombrich. Además, se ven autores como Jean Vernant, Cornelius Castoriadis y Jorge García.

En la TERCERA PARTE se entiende al arte como alegoría e integra las unidades restantes de la materia.

En la **Unidad 4**, arte como alegoría del estado en la Roma augustal, se relacionan los conceptos de arte, élite y racionalidad. Parte de la obra de arte como alegoría del mundo helenístico, en relación al nacimiento del pensamiento filosófico y al surgimiento de la lógica y sus reglas como proceso de pensamiento. Se estudian estilo, pose y atributo. Y el caso de estudio es el arte oficial romano como un arte alegórico que justifica el orden establecido a partir de la divinización, que da legitimidad a los gobernantes: Augusto como alegoría de Roma. El programa político de gobierno de Augusto nucleado en -1- la pietas (misericordia, capacidad de argumentación y predicamento), -2- la pública magnificencia (priorización de lo público y comunitario) y -3- las mores maiorum (virtudes morales públicas y privadas). La bibliografía de este tema se nutre de autores como John Onians y Paul Zanker.

En la **Unidad 5**, nacimiento de la estética medieval, se ve el primer arte cristiano. El arte de concepto y el proceso de desmaterialización de la obra. El estudio de caso es el programa iconográfico de la Iglesia San Vitale, en Ravenna, Italia, como estudio de caso del arte bizantino. La bibliografía de este tema se nutre de autores como André Grabar.

La **Unidad 6** se dedica al Islam, ve la alegoría de lo uno y múltiple en la obra de arte islámica. El estudio de caso es la alegoría de Alá en la decoración del Palacio de La Alhambra, en Granada, España. La bibliografía de este tema se nutre de autores como Ernst Grube y Dalu Jones -que analizan la decoración desde la mirada del dogma religioso-, y Rafel Pérez Gómez, -que se dedica a observar la relación entre los módulos del arte musivo con la cristalografía plana.

En la **Unidad 7** se estudian el Románico y el Monasterio rural. El dogma cristiano como modelo de forma de vida: el monaquismo. El Monasterio y el contexto rural. El monje como modelo de cristiano. El estudio de caso es la educación del dogma en la Iglesia abacial de Santa Fe de Conques (Francia). El tímpano sobre el Juicio Final. La bibliografía de esta unidad y la siguiente se nutren principalmente de los lineamientos ideados por Georges Duby.

En la **Unidad 8** se estudian el Gótico y la Catedral urbana. La imagen cristiana gótica como instrumento pedagógico y como instrumento de mediación con la realidad. La experiencia de verdad que genera lo retórico como constructor de verosimilitud y de consolidación del dogma. La ciudad como emergencia laica y comienzo de una economía de acumulación. La catedral. El estudio de caso es la educación del dogma en los vitrales de la Catedral Sainte-Chapelle, como experiencia del arte gótico.

La **Unidad 9** estudia la heráldica. La emergencia de lo laico en el Medievo. La aparición de un nuevo grupo social: los caballeros. Lo militar, la jerarquía y el vasallaje. El estudio de caso es la imagen visual como sistema de comunicación laico en la heráldica, a través del estudio del caso de la Tapicería de la dama del unicornio. La bibliografía de este tema se nutre de autores como Maurice Keen, Michel Pastoreau y Dulce González Doreste.

En la **Unidad 10** se observa la materialización de un temperamento artístico. La corte europea y el desarrollo de la cultura laica de la Baja Edad Media. La cultura de palacio. El amor cortés. Las sagas heroicas. La obra de arte como apropiación individual y materialización de un temperamento en lo

profano y lo sagrado: la transformación de la figura del artista y el modelo de circulación de la obra que anuncia el proceso artístico moderno: el artista es el que da la materialidad conceptual, ya no simplemente la técnica instrumental, a los deseos del comitente, en palabras de Georges Duby. Nacimiento del humanismo como experiencia que precede a la Modernidad en palabras de Romano Ruggiero y Alberto Tenenti. El estudio de caso trabaja la emergencia de la dimensión humana –de múltiples orígenes– y el desarrollo de la ciudad que surge en la baja Edad Media, a partir de una mirada platónica. El surgimiento del modelo de artista moderno, humanista, disruptivo y a la vez hombre deseante, creador y productor. Estas ideas se ven expresadas en la obra de los hermanos Lorenzetti “Alegoría del buen y el mal gobierno”, siguiendo las ideas de Eugenio Trías.

Metodología de evaluación

Durante la cursada de esta asignatura se plantean actividades de evaluación diagnóstica, continua y sumativa. Además de las realizadas en las clases teórico-prácticas, que implicarán la evaluación diagnóstica en relación a los diversos tópicos abordados y la evaluación continua de los aprendizajes y del desarrollo de la propuesta, los estudiantes deberán llevar a cabo tres evaluaciones sumativas diferentes: (1) un examen escrito domiciliario, individual y asincrónico, (2) un examen tradicional presencial individual con preguntas de concepto que requieren un desarrollo razonado de la currícula y (3) una breve investigación grupal que deriva en una presentación multimedial en clase. Cada uno de estos exámenes requieren de la ejercitación de distintas capacidades, ya que apelan a la utilización de recursos y estrategias diferentes para cada una de las metodologías.

En la primera evaluación, la del examen domiciliario, se está trabajando la relación entre la resolución de preguntas y el uso de inteligencia artificial (IA), teniendo en cuenta que, en este estadio de las IA no pueden responder “no sé”, y por lo tanto, elaboran respuestas de dudosa procedencia y legitimidad. Aquí se alienta al estudiante a confrontar estas respuestas con varias fuentes y a encontrar posibles errores lógicos, conceptuales y de razonamiento apócrifo.

El segundo examen, el que apela a la vieja escuela de estudio y razonamiento, es el menos innovador, pero necesario en tiempos mediatizados por la IA.

El último examen conjuga especialmente los conocimientos previos que traen los estudiantes (con una alfabetización digital asombrosa) con los temas de la currícula que tocan la Baja Edad Media y por lo tanto el imaginario de la industria creativa (series de libros juveniles y de fantasía, series de TV y streaming, y cine). Además, se realiza en grupo, lo que –se espera– aliviana la carga de estrés del final de la cursada.

Investigación

Esta Cátedra lleva a cabo proyectos de investigación en los campos epistémico y pedagógico de las artes desde hace años, pero en el último tiempo, el interés por la educación mediada por las TIC – como es lógico– ha aumentado.

A lo largo de la primera década del siglo XXI, todas las cátedras dentro del paraguas de Historia de las Artes Visuales 1 comienzan a construir blogs, repositorios de bibliografía digital y PowerPoints. En esta transición digital estos ítems eran simples herramientas, pero al poco tiempo se observó un viraje en la enseñanza-aprendizaje hacia una educación más dinámica y accesible. Con la llegada de correos y sitios oficiales (alojados en servidores oficiales de la Facultad de Artes) y luego, con la llegada de moodle a través de Aulasweb, el cuerpo docente comenzó un camino de capacitación en la educación digital que probaría su utilidad con la llegada de la pandemia que, aunque sorprendió a todos por su virulencia, llegó con cátedras preparadas y completamente insertas en la red digital académica.

Es así que, a partir de 2019, Historia de las Artes Visuales 1 comenzó a elaborar un proyecto PIBA (Programa de Investigación Bianual en Arte) llamado “La nueva dimensión epistémica en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la Historia del Arte para las carreras de Artes Visuales en el marco de las TICs y plataformas de Aulasweb”. Este proyecto, que continúa vigente, explicita que este entorno de constantes cambios educativos –propiciados por el ingreso de las TIC a las aulas y por el cambio radical de sistemas educativos tradicionales–, se debe centrar en una enseñanza alejada de lo enciclopédico de teóricos tradicionales y potencialmente soporíferos para natives digitales –en pos de una educación completa e integral del estudiante desde varias plataformas, presenciales y virtuales.

Así, se propone, desde la Cátedra, colocar el protagonismo en AulasWeb, a través de la cual se nuclea todos los contenidos y todas las herramientas de feed-back docente-estudiante fuera del aula.

En este momento, AulasWeb cuenta una presentación: la división en las diez unidades de la materia, los trabajos prácticos, los parciales, los foros de intercambio, las videograbaciones de clases durante la pandemia, material de escritura académica y noticias (burocráticas y sobre arte, convocatorias a jornadas, congresos, etc.). En la presentación se introducen los pormenores de acreditación y los lineamientos del programa. Luego, cada una de las unidades comienza con una presentación teórica espacio-temporal (con las presentaciones de PowerPoint que se brindan en clase), un estudio de caso específico que se desarrolla en el ámbito del práctico, toda la bibliografía digitalizada y todo el material complementario y ampliatorio (páginas web, videos documentales, charlas, exposiciones, etc.). Con este material, se podría hablar de una plataforma ‘completa’, ya que están cargados todos los materiales necesarios para la acreditación de la cursada. Sin embargo, aquí se propone potenciar al máximo el uso de esta plataforma de forma tal que los teóricos tradicionales puedan llegar a ser prescindibles.

Y así se comenzó con la realización de videos didácticos (el plan es hacer uno por unidad), y otros materiales multimediales contruidos en pos de dinamizar las prácticas de enseñanza y propiciar presentaciones alternativas.

El objetivo de este proyecto no es la mera realización de este material multimedial, sino que, a través de éste, y cualquier herramienta virtual, se busca dinamizar todo el proceso de aprendizaje,

generando un nuevo modelo de gestión, de mecánica didáctica y por último, de pensamiento; entendiendo siempre al moldeado curricular como una construcción estratégica-operativa.

Al poner el énfasis en la plataforma virtual, en la que están cargados los contenidos y las herramientas de intercambio, la responsabilidad del estudiante se vuelve más activa y comprometida. De esta forma, las clases presenciales se vuelven puntos de encuentro en los que se evacúan dudas, se generan debates formados y se propicia la reflexión. Y los indicadores de interacción concreta son visibles y quedan registrados en la plataforma multimedia.



Figura 7. Fotograma del primer video del proyecto PIBA de la Cátedra.

En este microenlace se puede acceder al primer video de la serie *Una Historia de las Artes. Desde sus orígenes hasta la aparición de un temperamento artístico*. Capítulo 1, Marco Teórico: <https://rb.gy/8y68qv>

Entre las futuras actividades de la Cátedra están: seguir trabajando en la construcción de más videos para el proyecto de una cátedra accesible, clara y actualizada; continuar con la capacitación digital y, por ejemplo, estudiar sobre la asociación entre la IA y la educación, y propiciar el desenvolvimiento oral del alumnado, que es uno de los puntos que está flaqueando en las nuevas generaciones.

Referencias

- Díaz, H. (2019) "Abordaje Triangular. Estudio crítico". *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.25, p.1-22. DOI 10.26512/lc.v25i0.23379
- Castoriadis, C. (2008) *Ventana al caos*, Buenos Aires: FCE.

CAPÍTULO 6

Reflexiones en torno a la enseñanza en la Historia del Arte I

Stefanía Polígonos Doglio

El presente trabajo busca articular las experiencias pedagógicas implementadas en la cátedra de Historia del Arte I (OAV) para la carrera de Historia de las Artes, con reflexiones en torno al acceso a la información y nuevas tecnologías, enfocándose en el uso de diferentes recursos digitales, medios audiovisuales y nuevas propuestas didácticas.

Para ello, se parte de una entrevista realizada a la docente Marina Grisolia, junto al trabajo propuesto para la adscripción de la cátedra en cuestión, que incluye la asistencia con observación a las clases, lectura de la bibliografía propuesta por la cátedra y el estudio del programa de la misma a lo largo de los años, desde su conformación como asignatura de diferentes carreras en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Desde sus inicios en la Escuela Superior de Bellas Artes (ESBA) en 1924, la enseñanza de la Historia del Arte en la UNLP ha transitado por distintas concepciones tanto teóricas como pedagógicas. En las primeras décadas de su conformación, la materia se enmarcaba dentro de un modelo positivista, centrado en una narración cronológica de los estilos y movimientos artísticos. Bajo este paradigma, el arte era concebido como una sucesión de grandes obras y grandes artistas, con fuerte influencia de una historiografía tradicional. Se privilegiaba el estudio de la estética, la descripción iconográfica y la evolución técnica de las artes plásticas, tal vez sin una profunda mirada crítica sobre su contexto de producción. Con la ampliación de la carrera y la influencia de nuevas corrientes metodológicas y pedagógicas, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el marco teórico comenzó a expandirse para incorporar enfoques más críticos e interdisciplinarios. Podríamos decir que, a partir de la reforma de los planes de estudio en 2006, se consolidó un modelo que replanteó profundamente los fundamentos de la enseñanza de la materia.

En la actualidad, la cátedra de Historia del Arte I parte de un marco teórico basado en la concepción del arte como fenómeno *relacional y situacional*. Este enfoque supone que la obra de arte no puede

ser estudiada de manera aislada, sino en el entramado histórico, social y cultural que le otorga sentido. A diferencia de la enseñanza tradicional, de corte enciclopedista, que prioriza la clasificación de estilos y autores, el modelo actual busca comprender el arte en su contexto de producción, circulación y recepción, entendiendo a la historia como memoria. Bajo este paradigma, el estudio de los períodos históricos que abarca la asignatura (desde el Paleolítico hasta la Antigüedad Clásica) se organiza en torno a problemáticas transversales al arte y al testimonio de la sociedad que lo creó. Desde esta perspectiva, la incorporación del nuevo marco teórico ha impulsado metodologías que fomentan nuevas reflexiones, que van a la par de las transformaciones sociales y tecnológicas que vivimos en la actualidad.

El nuevo modelo incorpora el uso de diferentes herramientas digitales, análisis comparativos y estrategias participativas, que han transformado la manera en que las y los estudiantes se aproximan a los contenidos de la Historia del Arte. Asimismo, la disponibilidad de diferentes repositorios digitales, como lo son Aulas Web y Google Drive, y la integración de medios audiovisuales, han democratizado el acceso a la información, permitiendo una enseñanza más inclusiva y dinámica.

Panorama de la historia de la enseñanza de la historia del arte: desde la antigua escuela de dibujo de la UNLP a la fecha

La Historia del Arte como asignatura tiene un largo recorrido en la Facultad de Artes y la Universidad Nacional de La Plata. En el año 1906 se crea la Escuela de Dibujo, dependiente del Museo de Ciencias Naturales de la UNLP, la cual otorgaba títulos de Profesor de Dibujo. En 1909 se da la primera aparición de la asignatura Historia del Arte en la UNLP, siendo parte de la carrera de grado y del Doctorado en Letras. En 1924 se crea la Escuela Superior de Bellas Artes (ESBA) destinada a la formación de profesores en Artes Plásticas y Música, funcionando en el Teatro Argentino.

“Con la enseñanza de la música, la pintura y la escultura en la universidad, el arte dejó de considerarse un saber técnico y auxiliar de otras disciplinas, para concebirse como un conocimiento intelectual y espiritual, perteneciente a una jerarquía superior, la del arte bello” (Gustavino, 2019).

En su año de creación, se suma al programa de estudios de la ESBA el curso de Historia del Arte, a cargo de Leopoldo Lugones. El curso estaba dividido en dos ciclos, el estudio de la estética y la historia de la pintura y la escultura. En 1959 el profesor Ángel Osvaldo Nessi es nombrado titular para los cursos superiores de la ESBA, siendo el principal impulsor de la creación de la nueva carrera de Historia de las Artes Plásticas en la ESBA y tendrá a cargo el dictado de la materia.⁵³ En el marco de la intervención de 1955 y de la posterior normalización de las universidades, se crean en 1961 nuevas carreras en la ESBA, entre ellas el Profesorado y la Licenciatura de Historia de las Artes Plásticas,

⁵³ En 1964 Nessi fue nombrado director interino del Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Pettoruti” y, en 1965, Director de Artes Plásticas, cargo dependiente de la Dirección de Cultura del Ministerio de Educación de la provincia. Durante su gestión en el Museo, que duró hasta 1966, promovió la vinculación con el ámbito académico y con el arte de su tiempo.

primera formación universitaria especializada en el país, la cual tenía como objetivo preparar a críticos y educadores con formación científico-profesional.

Durante un corto período (del 13 hasta 30 de diciembre de 1974), la ESBA fue elevada de rango y pasó a llamarse Facultad de Artes y Medios Audiovisuales (FAMA), sin embargo, con el cambio de orientación del gobierno nacional y la llegada de la dictadura cívico militar, el nombre de la institución volvió a asociarse al tradicional "Bellas Artes". Se dejan sin efecto las modificaciones introducidas en los planes de estudio y se modifica el nombre de la institución por el de Facultad de Bellas Artes (Resolución 206 del 30/12/74).

En cuanto a la asignatura Historia del Arte, desde 1986 existió un plan de cátedra unificado para las carreras de Historia del Arte y las carreras de Artes Plásticas. Finalmente, en el año 2008 estas se separan, quedando por un lado Historia del Arte OAV (Orientación Artes Visuales de I a IX), para la carrera de Historia del Arte, y por el otro la cátedra de Historia de las Artes Plásticas (I a III) para las carreras de Artes Plásticas.

Marco teórico: el aspecto relacional y situacional del proceso artístico

En la actualidad, la cátedra de Historia del Arte I, para la carrera de Historia del Arte (orientación artes visuales) está dirigida por Daniel Sánchez como titular y docente de las clases teóricas, Marina Grisolia como docente adjunta encargada de trabajos prácticos, acompañada por Laura Molina que actúa como JTP. Marina Grisolia, a quien se entrevista para este trabajo, comenzó su recorrido en la Facultad en 1985, siendo ayudante *ad honorem* en la cátedra de Historiografía, y participando en la cátedra de Historia del Arte desde 1995. Desde entonces ha formado parte del equipo docente que ha visto cambios en la estructura de las carreras en la Facultad de Artes y de la materia Historia del Arte.

El programa de la asignatura, aplicado desde el año 2006 con el cambio de plan de estudios, abarca en lo temporal el período comprendido entre el origen del arte y fines del arte del Alto Imperio Romano hacia el siglo III d. C., siendo abordados cinco núcleos histórico-culturales: proceso de hominización y paleolítico, proceso de sedentarización y neolítico, culturas urbanas del antiguo oriente, cultura griega y cultura romana de la República y Alto Imperio.

Según comenta Grisolia en la entrevista realizada, el programa de la cátedra se fue modificando parcialmente cada año con respecto a la bibliografía, pero no a los contenidos, que siguen siendo los que el plan de la carrera estipula. La docente afirma que *"siempre se estuvo agregando bibliografía actualizada, quitando bibliografía antigua y ocasionalmente se han retomado algunos textos que por falta de tiempo se habían dejado de lado"*.

Historia del Arte I se da para estudiantes de primer año de la carrera Historia de las Artes Visuales, por lo que se trata del primer acercamiento, en la mayoría de los casos, a los conocimientos introductorios de la disciplina. Para ello, se decide abrir la materia con la pregunta *¿cuándo hay arte?*

haciendo énfasis en el proceso artístico como una capacidad humana. Ésta pregunta inicial marca una diferencia clave respecto a modelos de enseñanza anteriores, al situar el fenómeno artístico como un proceso humano y no únicamente como un producto acabado. La fundamentación presente en el programa de la cátedra detalla que la asignatura contempla no sólo al objeto sino sus condiciones y circuito de producción y circulación, y su sentido desde el presente hacia el pasado desde el entramado histórico y social.

En la actualidad existe consenso en cuanto a que el arte es un campo de conocimiento que contiene sentidos sociales y culturales, y apela a procesos de construcción metafórica y poética, a los que se agregan las experiencias artísticas interactivas, que surgen en el marco de las nuevas tecnologías y generan un tipo de práctica diferente, que se suma a las ya conocidas. (Sánchez, 2019)

Sin embargo, desde sus inicios en la Escuela Superior de Bellas Artes (ESBA), la enseñanza de la Historia del Arte en la UNLP ha transitado por distintas concepciones pedagógicas y teóricas. Como se dijo, en sus primeras décadas, la materia se enmarcaba dentro de un modelo positivista, centrado en una narración cronológica de artistas y movimientos artísticos, siendo el arte concebido como una sucesión de grandes obras. Con la ampliación de la carrera y la influencia de nuevas corrientes de pensamiento, el marco teórico comenzó a expandirse para incorporar enfoques más críticos e interdisciplinarios.

La cátedra en la actualidad parte de un marco teórico basado en la concepción del arte como fenómeno *relacional y situacional*, enfoque que supone que la obra no puede ser estudiada de manera aislada, sino en el entramado histórico, social y cultural que le otorga sentido, buscando comprender su contexto de producción, circulación y recepción. Bajo este paradigma, el estudio de los períodos históricos que abarca la asignatura se organiza en torno a problemáticas transversales como la relación entre arte y poder, la función ritual y simbólica de las imágenes, o la construcción de identidades a través de la producción artística.

Aplicación de estrategias didácticas: entre lo teórico y lo práctico

El vínculo entre las clases teóricas y prácticas en la cátedra se considera fundamental para la comprensión integral de los contenidos abordados. Cada semana los estudiantes concurren primero a la clase teórica dictada por Daniel Sánchez, donde se abordan los contenidos principales del período estudiado. Aquí el docente repasa los conceptos primordiales de la clase expresados en el AulasWeb, y expone, utilizando como herramienta principal una presentación PowerPoint. Cabe destacar que las clases de Sánchez no son solo de exposición de contenido, sino que siempre se da la posibilidad a los y las estudiantes de realizar preguntas, debatir y compartir conocimientos en el aula.

Luego de la clase teórica y una breve pausa, comienza la clase práctica, dictada por Marina Grisolí acompañada de Laura Molina. En esta instancia, se trabajan los conceptos vistos en la clase teórica, vinculados con la lectura del material bibliográfico obligatorio y las actividades prácticas solicitadas previamente. Cada bloque temático se aborda con un título o palabra/s clave/s que funcionan como

síntesis conceptual del período estudiado. Estos títulos sirven como disparadores en las clases prácticas, en las que Grisolía se ancla para formular "preguntas de reflexión" que los estudiantes deben debatir y analizar en grupo. Estas preguntas no solo permiten un mayor entendimiento de los contenidos, sino que, una vez formuladas y respondidas por la clase, pasan a formar parte de valiosas herramientas de estudio para presentarse luego a los exámenes escritos.

Otros de los métodos mayormente utilizados en los trabajos prácticos han sido el uso de las líneas de tiempo y la intervención en mapas digitales. Estas herramientas cumplen una doble función, tanto para estudiantes como docentes, ya que no solo sirven como estrategia didáctica y método evaluativo, sino que ayudan al estudio y comprensión de los contenidos. Mientras que las líneas de tiempo organizan los eventos y procesos históricos y artísticos, ayudando a comprender las conexiones entre el arte y el contexto social, el uso y la intervención en mapas permite situar las ciudades y regiones estudiadas en relación con los procesos históricos y artísticos abordados. Estas herramientas no solo ayudan a visualizar el desarrollo histórico de los procesos artísticos, sino que también permiten a los estudiantes trabajar de manera interdisciplinaria en proyectos que involucran tanto la investigación histórica y en arte, como el uso de tecnologías digitales.

Acceso a la información

En la entrevista realizada a Grisolía, la docente afirma que a lo largo del tiempo el dictado de clases y el acceso a la información en la cátedra de Historia del Arte I se fue transformando, de la mano de los avances tecnológicos y la incorporación de herramientas digitales. Hacia 1995, las clases se daban con diapositivas y los alumnos accedían al contenido teórico con fotocopias que los docentes y ayudantes dejaban en fotocopadoras en la zona de la facultad. Ocasionalmente se pasaban fragmentos de películas o videos, en la medida que los recursos audiovisuales lo permitían. Hacia los años 2000 se advierte, en palabras de Grisolía, un “*auge*” de las filminas y la “*decadencia*” de las diapositivas. Llegando al 2004 se comienzan a incorporar presentaciones powerpoint realizadas por los docentes y ayudantes. Por esos años, se da la creación del primer *blog* de la cátedra, al que las docentes ayudantes en ese momento, Laura Molina y Marcela Andruchow, subían bibliografía, presentaciones PowerPoint, videos, y traducciones hechas por ellas mismas de textos que aún no estaban en español. Este punto marca el inicio de una transición de la materia, de lo analógico hacia lo digital. Llegando al 2008 se comienza a utilizar el correo electrónico, no solo para consultas y avisos sino también como dirección de envío para los trabajos prácticos semanales obligatorios, dejando de utilizar el papel como soporte de esta evaluación.

Ya en el 2013 se da la creación de una carpeta en Google Drive donde se comenzaron a subir todos los textos, revistas, libros, videos, presentaciones y planillas de actividades para toda la materia, incluyendo también la planificación y el programa completo desde el primer día de clases a disposición de las y los estudiantes. A su vez, se les daba el acceso a esta carpeta en Drive a las fotocopadoras de la zona de la facultad, para que tuvieran actualizado el programa y los textos. De esta manera, los

estudiantes podían elegir entre fotocopiar o leer desde la plataforma. Por estos años, la UNLP comienza a desarrollar el *AulasWeb*, sistema centralizado donde estudiantes pueden inscribirse en materias y exámenes y acceder a la bibliografía. La cátedra decidió mantener la carpeta en Drive y hasta la actualidad se utilizan las dos plataformas de modo paralelo, ya que es habitual encontrarse con problemas de acceso AulasWeb, estando la carpeta en Drive siempre a disposición de las y los estudiantes y continuamente actualizada. El uso de carpetas en Drive y AulasWeb para descargar la bibliografía facilitó en gran medida el acceso al material, convirtiéndose en herramientas clave para reducir gastos en fotocopias, un aspecto importante para muchos estudiantes.

La digitalización de los textos ha sido una democratización enorme para aquellos que pueden acceder a internet y a dispositivos. El bajo costo y la facilidad de estudiar a distancia con los textos que la cátedra selecciona, benefician enormemente a los alumnos de primer año (Grisolía, 2024).

Sin embargo, a pesar de la conveniencia de lo digital, Grisolía comenta que varios estudiantes han expresado su preferencia por el formato papel, señalando que el uso prolongado de pantallas puede generar fatiga visual, un desafío cada vez más común en la educación actual. Se le consultó también, sobre qué habilidades y/o competencias digitales necesitan los estudiantes para cursar la cátedra y poder acceder a la información. La docente advierte que, en muchos casos, existen estudiantes que no cuentan con ciertas habilidades y/o conocimientos sobre herramientas digitales y virtuales.

Por ello, podemos mencionar uno de los aportes más relevantes que se han generado desde la cátedra de Historia del Arte I, que ha sido la creación de diferentes tutoriales y explicaciones sobre el uso de estas herramientas. Dicho material, cargado y siempre disponible en la carpeta de Google Drive, está dirigido a quienes necesiten el apoyo digital para cursar la cátedra, y la carrera, ya que se considera esencial la inclusión y el uso de diferentes herramientas digitales como parte del proceso de aprendizaje, y futuro trabajo como profesionales en la disciplina. Podemos mencionar tutoriales para el uso de hojas de cálculo en Excel (para completar las líneas o grillas de tiempo), cómo hacer presentaciones en PowerPoint y la explicación de cómo editar o intervenir los mapas para ubicar sitios o regiones solicitadas según el bloque estudiado. Estas habilidades no solo permiten una mejor organización y estudio de los contenidos, sino también aplicar técnicas de investigación a partir de herramientas digitales en los trabajos prácticos, lo cual resulta fundamental para el estudio de la Historia del Arte en la era digital.

Medios Audiovisuales y Antigüedad Clásica Romana

Un caso para destacar entre las propuestas llevadas adelante en la cátedra, es la actividad propuesta por Grisolía para el núcleo histórico-cultural de Roma, último bloque de la cátedra, donde los estudiantes deben realizar en grupo una presentación audiovisual, sobre algún tema elegido, utilizando herramientas digitales que estén a su alcance. Esta propuesta desembocó en la producción de varios videos, programas de radio y podcasts, entrevistas, entre otros formatos, abordando los contenidos vistos y utilizando herramientas audiovisuales para compartir con la clase. Grisolía afirma que han sido

actividades en la que las y los estudiantes se destacaron por la creatividad y originalidad de las propuestas, pero también se remarca la importancia de la colaboración y participación conjunta para realizar esta actividad. En cada grupo se diferenciaron las responsabilidades de acuerdo a las capacidades y habilidades de cada integrante, como la escritura del guión, la aparición en cámara o micrófono, la edición de los videos, etc.

Un ejemplo concreto de esta actividad, es el trabajo propuesto por un grupo de estudiantes quienes abordaron como tema al Coliseo y los juegos llevados a cabo allí, trabajando los conceptos de *pan y circo*, *estado*, *arte público* y *cultura visual*. En esta producción, los participantes recrearon una transmisión televisiva, donde dos comentaristas relataban los juegos (a modo de partido de fútbol actual) incorporando datos sobre el Coliseo, la cultura romana y la importancia de los juegos, generando la sensación en quien observa, de estar presenciando en vivo los acontecimientos sucedidos en el siglo II d. C

Este modelo didáctico-pedagógico aplicado al estudio de Roma, busca desarrollar en las y los estudiantes una comprensión más reflexiva en torno a lo situacional y relacional. En este caso, el análisis del arte romano no se reduce a la identificación de estilos arquitectónicos o imágenes aisladas, sino que se inscribe en una trama de relaciones políticas, económicas y simbólicas. De este modo, la experiencia de Roma se convierte en un espacio de interrogación sobre la construcción del poder, la función social de las imágenes y la persistencia de ciertos discursos visuales en la historia.

Reflexiones finales

El abordaje relacional y situacional del proceso artístico, en distintos espacios y tiempos, permite comprender el arte no como un fenómeno aislado sino como parte de una red de significados vinculada a contextos históricos, sociales y culturales específicos. Esta perspectiva favorece la construcción de un conocimiento que no se limita a la mera acumulación de datos, sino que promueve el análisis crítico y la interpretación de los procesos de producción, circulación y recepción del arte. En este sentido, la historia se concibe como memoria, no solo en términos de preservación del pasado, sino también como una herramienta para resignificarlo en función de los debates y problemáticas contemporáneas. A través de este modelo didáctico-pedagógico, las y los estudiantes no solo adquieren herramientas para el estudio del pasado, sino también para interpretar los usos y resignificaciones del arte en el presente.

Analizando la evolución de la cátedra de Historia del Arte I, podemos afirmar que esta refleja un cambio en la manera de concebir el arte y su enseñanza. De una perspectiva tradicional, centrada en la obra como objeto aislado, se ha pasado a otra que entiende el arte como un campo de significaciones en constante construcción y transformación, cuya interpretación es posible a partir de sus múltiples relaciones con el contexto histórico social en el que surge. Este cambio no solo ha enriquecido la formación de las y los estudiantes, futuros profesionales en la disciplina, sino que ha permitido consolidar una enseñanza más acorde con las necesidades actuales del campo de la Historia del Arte.

Podemos decir que la cátedra de Historia del Arte I se ha destacado por su capacidad para actualizarse y adaptarse a los cambios tecnológicos de los últimos años. La creación de un repositorio digital accesible y la implementación de herramientas digitales son ejemplos de cómo la cátedra no solo busca facilitar el acceso al conocimiento, sino también promover un aprendizaje más democrático, accesible y crítico.

Referencias

- Gustavino, Berenice (2019) *La historia del Arte en la UNLP. De materia a carrera* <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93354>
- Sánchez, D., Grisolia M, (2021) “Del ¿qué es el arte? hacia el ¿cuándo hay arte? La mirada del proceso artístico en la dimensión espacial y temporal del devenir histórico-social”. Texto de circulación interna de la Cátedra Historia del Arte 1, FDA-UNLP.

CAPÍTULO 7

Historia del Arte II. América Antigua: Historia como Memoria

Verónica Gabriela Ríos

La asignatura *Historia del Arte II. América Antigua* corresponde a la segunda materia específica para las carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia del Arte. Esta se cursa durante el segundo cuatrimestre del primer año y tiene como materia correlativa a *Historia del Arte I. Prehistoria y Antigüedad Clásica*. El curso tiene como propósito abordar tres ejes clave, los cuales se desarrollarán a lo largo del presente capítulo:

1. **Introducción al estudio del arte de las culturas originarias de América:** El objetivo es introducir a los estudiantes al estudio del arte producido por las culturas originarias del continente americano, desde antes de la llegada de los conquistadores hasta su correspondencia con las producciones artísticas actuales. En este recorrido, se entiende al arte como un elemento que participa en la construcción histórica y social de un proceso cultural, abordado a partir de diversos ejes conceptuales e indicadores de análisis que se detallarán en este capítulo.
2. **Metodología para el análisis del proceso artístico:** El curso busca proporcionar a los estudiantes los conocimientos y recursos metodológicos necesarios para abordar el análisis del proceso artístico dentro de un espacio y tiempo histórico determinado, tal como lo establece el plan de estudios. Se trabajará a partir de sitios paradigmáticos y en el marco de los criterios definidos por la UNESCO para la clasificación de sitios y bienes culturales. Se considera al bien cultural como una memoria materializada del hacer creativo humano, anclada en un espacio y tiempo determinados. Dentro de este marco, el concepto de arte y el de "obra" se presentan no a partir de conceptos absolutos enfocados desde la tradición occidental europea, sino tomando en cuenta el espacio y el tiempo específico, desde un marco relacional y situacional del proceso artístico.

3. **Desarrollo de capacidades analíticas y creativas:** Finalmente, se busca potenciar las capacidades de análisis, inferencia, interpretación, innovación, autonomía y producción de conocimientos. Este objetivo se alcanzará mediante las prácticas pedagógicas y didácticas implementadas en los espacios de enseñanza y aprendizaje, que se desarrollan de manera progresiva en cada clase, bajo el marco epistemológico que la cátedra propone para la concepción del arte. El enfoque también toma en cuenta el carácter situacional y relacional del proceso artístico, el cual, en el contexto de la América Antigua, debe ser comprendido desde una concepción espacio-temporal y política particular.

Concepto de América Antigua: Historia como Memoria. Marco teórico occidental y no occidentalista. Ruptura del concepto tradicional de arte a partir de la cosmovisión de la América Antigua

El estudio de la América Antigua se refiere al análisis de las culturas que habitaron y habitan el territorio americano desde la llegada del ser humano al mismo, sufriendo el impacto de la conquista, que actualmente mantienen una identidad cultural que los identifica como pueblo⁵⁴ y/o cultura. El término "antigüedad" se emplea en este contexto para referirse a culturas que existieron a lo largo de extensos períodos de tiempo y que, en muchos casos, han perdurado hasta el presente, lo que evidencia su continuidad y vigencia en la actualidad, que identificamos con el término de "culturas vivas". Este enfoque epistemológico desafía la idea tradicional de una América precolombina o prehispánica como un período que precedió a una "destrucción" o desaparición completa con la llegada de la conquista. El prefijo "pre" sugiere que lo que existió antes de la llegada de los europeos fue aniquilado, borrando la presencia de los pueblos originarios que aún habitan los territorios americanos.

Si bien es cierto que muchas culturas fueron profundamente afectadas por los efectos de la conquista, perdiendo o transformando sus modos de ser, hacer y vivir, también es cierto que muchas de estas culturas siguen existiendo en la actualidad, con los desarrollos y adaptaciones que conllevan la modernidad y la contemporaneidad. Este enfoque sobre la antigüedad americana y los pueblos originarios como culturas vivas nos lleva a concebir la historia como memoria. En este sentido, para los estudios de América Antigua no solo es necesario realizar análisis arqueológicos e históricos basados en fuentes primarias (como crónicas) o secundarias, sino también recurrir a la memoria viva de los pueblos, a sus relatos míticos, a sus vínculos simbólicos con el espacio, el tiempo, la iconografía y las producciones materiales. Muchos de estos relatos se transmiten a través de historias orales o se manifiestan en el desarrollo ritual mismo. Estos testimonios son fundamentales, ya que la historia como disciplina necesita de la memoria y más específicamente, necesita recuperar memorias olvidadas y/o silenciadas, intentando así no solo visibilizar, sino también poder reflexionar y analizar críticamente.

⁵⁴ Se emplea el término pueblo como conjunto de personas de una región y/o país.

Siguiendo los postulados de Velasco Mesa (2017), el historiador tiene un compromiso no solo con la verdad, sino también con la justicia y los derechos humanos. No basta con analizar los hechos fríamente; es necesario dar voz a quienes han sido silenciados por la historia oficial (pp. 133 - 134).

Bajo esta perspectiva es que la cátedra de esta materia se posiciona epistemológicamente desde la recuperación y legitimación de los saberes producidos por aquellos actores sociales que han sido históricamente oprimidos y despojados de su voz, es decir, en nuestro caso, los pueblos indígenas. Es lo que De Sousa Santos (2014) desarrolla en lo que concibe como las Epistemologías del sur, siendo una respuesta a la supremacía del conocimiento occidental que buscan recuperar y legitimar los saberes producidos en contextos de lucha y resistencia. No significa que se rechaza la ciencia, pero se busca un diálogo entre diferentes formas de conocimiento, reconociendo que la realidad no puede explicarse solo desde una perspectiva. Para esto se propone el concepto de *ecología de saberes*, que significa que no hay un único conocimiento válido, sino que diferentes formas de saber pueden coexistir y complementarse (pp. 432 - 465). Es decir, aprender de los movimientos sociales, de las experiencias comunitarias y de la oralidad, además de los escritos académicos; dejando de lado la hegemonía del sistema de pensamiento occidental. Estos conocimientos desde el sur abisal⁵⁵, como los llama de Sousa Santos, son pluri universitarios y/o académicos, transdisciplinarios, contextualizados e interactivos. Es decir que, tienden a ser más democráticos y por tanto más complejos (Morín, 2004).

Esta idea va en contra de la "monocultura del conocimiento", que impone una única manera de entender la realidad y excluye otras perspectivas. Esta exclusión forma parte de un sistema de *colonialismo epistemológico*, donde las élites académicas del Norte imponen su visión del mundo, siendo el pensamiento occidental la única fuente de verdad, invisibilizando, descartando o deslegitimando otras, es lo que llama de Sousa Santos: "las sociologías de las ausencias". Las Epistemologías del Sur ofrecen una vía para recuperar conocimientos negados y construir una ciencia más democrática y comprometida con la justicia social. Los movimientos sociales, las comunidades indígenas y las luchas feministas han demostrado que existen otras maneras de conocer y entender la realidad, y que estas deben ser reconocidas. (de Sousa Santos, 2019). Desde esta perspectiva es que la cátedra se propone abordar los análisis e interpretaciones de las culturas originarias del territorio americano, desde un occidente no occidentalista, o bien, desde la descolonización de los conocimientos, reflexionando críticamente, cuestionando y poniendo en diálogo la multiplicidad de voces y conocimientos que habitan nuestro territorio. Recuperando así los saberes excluidos, donde el conocimiento no sea un privilegio de unos pocos, sino un derecho colectivo basado en la diversidad y complejidad de experiencias y perspectivas.

Por otro lado, y no menos importante, en cuanto a las transformaciones de los marcos teóricos que propone la cátedra, se suma la problemática de los marcos epistemológicos de la ciencia arqueológica, es decir, el concepto de verdad y de valor en el marco del pensamiento postcolonial. Teniendo en cuenta que un marco epistemológico es el conjunto de principios y métodos que determinan qué se considera conocimiento válido en una disciplina, en el caso de la arqueología, estos marcos han sido

⁵⁵ El Sur Abisal, según de Sousa Santos (2014), representa a los pueblos, conocimientos, experiencias y formas de vida que han sido sistemáticamente invisibilizados, excluidos o deslegitimados por la racionalidad moderna occidental, especialmente a través del colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. Se puede entender como una metáfora de las zonas del mundo social que han sido convertidas en *no existentes* por el pensamiento hegemónico y la racionalidad moderna occidental.

dominados históricamente por el positivismo, sosteniendo, de manera simplificada, que el pasado podía ser reconstruido de manera objetiva a través del método científico y que la arqueología debería centrarse en los datos empíricos y evitar hacer interpretaciones ideológicas. Siguiendo los postulados de Fernández Martínez, argumenta que este enfoque positivista no es realmente neutral, sino que ha servido a intereses colonialistas, nacionalistas y eurocéntricos y ha promovido narrativas que justifican el poder y la opresión. Un ejemplo de esto es que, durante la expansión colonial europea, la arqueología fue utilizada para legitimar la idea de que las civilizaciones no europeas eran primitivas y necesitaban ser "civilizadas". Desde esta perspectiva se marginaron los saberes indígenas, orales y locales porque no encajaban dentro del modelo científico occidental. Por el contrario, este autor nos introduce en los posicionamientos de la arqueología postcolonial y las epistemologías críticas (arqueología crítica), ellas han propuesto la inclusión de conocimientos provenientes de las comunidades y también de las luchas sociales para la interpretación del pasado. (2006, pp. 193 - 196) Es decir, que propone también la ecología de saberes que hemos mencionado más arriba, reconociendo que los conocimientos no se producen solo en la academia, sino que se debe abrir un espacio a una diversidad de formas de conocer. Aquí se suma el problema de la verdad en la arqueología. Tradicionalmente, la arqueología ha buscado descubrir "lo que realmente pasó" en el pasado. Sin embargo, Foucault y el postestructuralismo han demostrado que la verdad no es un concepto absoluto, sino que está ligada a relaciones de poder. En este sentido, lo que se considera "verdadero" en la arqueología depende de quién tiene el poder de definirlo. Un ejemplo son las argumentaciones que se utilizaron durante la conquista, que expresaban que los pueblos indígenas no tenían historia debido a que no tenían escritura. Esta idea fue promovida por arqueólogos e historiadores europeos, ignorando las tradiciones orales y los sistemas de conocimiento indígenas. Es así que, la arqueología puede ser utilizada para legitimar el poder (como ha hecho el positivismo) o para desafiarlo (como busca hacer la arqueología crítica). En este sentido, la arqueología crítica no solo estudia el pasado, sino que participa en la lucha por la construcción de significados en el presente. Siguiendo la perspectiva de Fernandes Martínez, se podría decir que la disputa por la historia es una disputa por la hegemonía cultural (2006, pp. 196 - 197).

Por último, la cátedra aborda la ruptura del concepto tradicional de arte a partir de la cosmovisión de la América Antigua. Esta cuestión es central y su problemática se aborda desde el valor que se le da a la nomenclatura "quilca" en el denominador tradicional de arte rupestre. La categoría de "arte rupestre" es una construcción occidental que impone una visión limitada y sesgada sobre estas expresiones culturales en los Andes. Este término se originó en Europa para designar marcas gráficas en roca, con antecedentes en términos como "arte parietal" o "arte paleolítico". Se introdujo en los estudios del Perú entre los años 40' y 60' incluyendo cuatro tipos de manifestaciones gráficas: pinturas, petroglifos, geoglifos y arte mobiliario de tradición rupestre. Siendo esta clasificación artificial y arbitraria, ya que no se basa en una comprensión material o cultural profunda del fenómeno. Por el contrario, siguiendo el artículo de Echeverría López, nos explica que: "la categoría "quilca" es apropiada para referir al llamado "arte rupestre", pero también para describir cualquier expresión gráfica de manera genérica en los Andes; incluso para describir aquello que es llamado "arte". Teóricamente, la amplitud conceptual de esta categoría es necesaria para poder hacer equivalente la percepción material y

estimar estas manifestaciones culturales, es decir todo tipo de expresión gráfica, con el mismo estatus fenomenológico independientemente de su soporte, localización o ubicación; abriendo así la posibilidad de establecer generalizaciones a nivel formal, o ampliando el espectro de su investigación científica” (2026, pp. 15). El término “Quilca” proviene del quechua y aymara que históricamente ha significado “escritura”, “gráfica” y “acto de escribir”, permitiendo una visión ampliada y no excluyente de estas expresiones culturales, alineada con su contexto original en los Andes. Además, su uso como categoría analítica permite superar la visión eurocéntrica impuesta en la arqueología y el arte. El concepto de “arte” en Occidente ha estado ligado a criterios de destreza, manufactura y estética desde la Grecia clásica (las bellas artes), lo que ha llevado a excluir las manifestaciones gráficas rupestres de la categoría de “arte” en sentido estricto. En cambio, el uso de “quilca” permite estudiar estas expresiones sin restricciones conceptuales y con una aproximación más acorde a su significado dentro del mundo andino. Por lo tanto, este término propone una nueva clasificación basada en cuatro categorías técnicas de las “quilcas”: motivo o imagen figurada, soporte, entorno inmediato y paisaje. Es decir que “(...) hay que recalcar que este término anula la separación tácita que los conceptos de “arte” imponen siguiendo las premisas conceptuales europeas. En la historia arqueológica del Perú no se conoce tal separación y las manifestaciones gráficas no fueron primariamente valoradas a partir de la calidad de su manufactura o su percepción estética. Se debe emplear la categoría “quilca” para referir universalmente el fenómeno gráfico sin considerar exclusividad de material alguno” (Echeverría López, 2026, pp. 16). A su vez, la importancia de la categoría “quilca” también está dada por la amplitud de la misma, abarcando cualquier forma artística validada tanto por su calidad como por su cualidad estética, de manufactura o correspondencia cultural, ya sea designada externamente o autodefinida. Ejemplos de ello son el denominado “arte Chavín”, “arte Tiwanaku” o “arte Shipibo”, entre otros, los cuales deben ser analizados desde una perspectiva fenomenológica equivalente a las expresiones comúnmente categorizadas como “arte rupestre”. Por lo tanto, dichas manifestaciones han sido históricamente separadas debido a la influencia de una concepción eurocéntrica que ha impuesto una diferenciación artificial dentro del estudio del patrimonio gráfico y cultural andino.

En conclusión, las tensiones entre los marcos teóricos y los enfoques epistemológicos para el estudio de la América Antigua, desarrolladas en esta cátedra, atraviesan de manera transversal todo su análisis. Esto implica comprender el arte como un elemento esencial en la construcción histórica y social de los procesos culturales, al tiempo que se promueve un enfoque interdisciplinario que amplía el horizonte del conocimiento, reconociendo y dando voz a los saberes históricamente marginados, lo que permite una lectura más integral de las realidades socioculturales.

Metodología para el análisis del proceso artístico: Ubicación Espacio temporal. Bien cultural. Clasificación cultural para el estudio: áreas culturales y áreas nucleares. Concepto de Contradicción. Estadios culturales y terminología arqueológica

El concepto de Historia del Arte, como se ha explicado más arriba en este capítulo, contempla no solo al objeto (material, técnica, estilo, iconografía), sino también sus condiciones y circuito de producción, circulación y su sentido desde el presente hacia el pasado, teniendo en cuenta el entramado histórico y social. Por lo tanto, se desarrolla un concepto situacional del proceso artístico, que en la particularidad del mundo de la América Antigua, aborda una concepción espacial-temporal y política cultural específica.

La cátedra de esta materia propone abarcar en lo temporal el período comprendido desde la llegada de la especie humana al territorio americano hasta los testimonios actuales de las manifestaciones denominadas artísticas del llamado Mundo de la América Antigua. Si bien la conquista de la civilización occidental del territorio, con el consiguiente sometimiento de las culturas originarias del continente al dominio europeo y su proceso de hibridación o transculturación forzada, marca un quiebre de las culturas originarias y muchas de las características específicas de estas culturas mantienen una pervivencia hasta el presente y son agentes activos en la construcción política y cultural contemporánea.

Ante la cantidad de sitios culturales que se pueden hallar en el territorio americano, se propone trabajar a partir de sitios paradigmáticos y desde los marcos definidos por la UNESCO de sitio y bien cultural: “obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.” (UNESCO, 1972). Se aplicará lo que institucionalmente se enmarca en la disciplina de las artes visuales en relación con otras producciones simbólicas consideradas artísticas, entendiendo al bien cultural como memoria materializada del hacer creativo humano, en un tiempo y espacio determinado (sitio cultural) y dentro de este marco, el concepto y sentido de arte y la “obra” son factibles de ser interpretados. Para ello, se enfatiza la comprensión del ordenamiento espacial según áreas culturales nucleares y no nucleares (Andruchow, 2008) y se tomarán para su estudio las siguientes Áreas culturales Nucleares:

Área Nuclear Mesoamericana, que se extiende desde el centro y sur de México hasta la costa del Pacífico de América Central. Incluye territorios de México, Belice, Guatemala, El Salvador, partes de Honduras, Nicaragua y Costa Rica. La misma está comprendida por las siguientes culturas, dentro de las más destacadas: Olmeca, Teotihuacán, Maya, Azteca, Tolteca, entre otras.

Área Nuclear Andina, ubicada en la región central de la Cordillera de los Andes, abarcando partes de Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina. Las culturas más destacadas que comprenden la misma son: Chavín, Moche, Nazca, Tiwanaku, Wari, Inca, Chimú, entre otras.

También se estudiará el Área Intermedia, que es una región cultural y geográfica ubicada entre Mesoamérica al norte y los Andes centrales al sur, que comprende principalmente Honduras,

Nicaragua, Costa Rica, Panamá y Colombia. Se caracteriza por ser un área de influencia entre dos grandes áreas culturales, abordando principalmente las culturas de Muisca y Tayrona.

Por último, se aborda nuestro territorio, es decir el Área no nuclear de Argentina, comprendida por las culturas del Noroeste, Noreste y Pampa Patagonia.

Para comprender mejor el entramado que hace a la complejidad en el abordaje de las culturas que habitaron América, también es importante destacar el concepto de co-tradición, siendo Bennett (1948) uno de los primeros en formular este concepto, indicando que un “área de co-tradición es la unidad total de la historia cultural de un área, dentro de la cual las culturas componentes han sido interrelacionadas por un período de tiempo”. Lo cual quiere decir, en palabras del arqueólogo peruano Lumbreras (1969), “que no se debe confundir el área de una cultura (Área Cultural) con el área co-tradicional. De acuerdo a esta formulación, es posible que en un área co-tradicional, las áreas culturales (áreas de expansión de una cultura), pueden ser varias y a la vez diferentes en cada uno de los períodos de tiempo” (1969, pp. 65). La co-tradición, entonces, describe un área donde diversas culturas, aunque pueden tener características únicas, comparten una historia cultural común debido a la interacción y el intercambio continuo. El concepto destaca que estas culturas, aunque pueden ser diferentes, forman una unidad histórica debido a su interacción en un área geográfica específica.

El curso tiene como objetivo dotar a los estudiantes de los conocimientos y herramientas metodológicas fundamentales para analizar el desarrollo del proceso artístico en relación con estos contextos espaciales y temporales específicos que hemos mencionado, así como del ordenamiento cronológico y la organización de la complejidad sociocultural a partir de los estadios propuestos por los arqueólogos G. Willey y P. Phillips, teniendo en cuenta que ese ordenamiento es simplemente un marco teórico operativo de construcción de los conocimientos vinculados al tema y de ningún modo un metarrelato histórico. Es en este sentido que ubicarán a las culturas en función de los siguientes estadios: Lítico, Arcaico, Formativo, Clásico y Posclásico (1958, pp. 78-194).

Cabe destacar que este ordenamiento no implica un proceso evolutivo, ni una comparación entre “culturas inferiores y superiores”, ni un planteo reduccionista como: “a mayor complejidad social, mejor y más desarrollo cultural o artístico”. Por el contrario, este ordenamiento colabora en la observación de cómo los indicadores de desarrollo socio económico de cada cultura no tienen una relación directa si se los compara al desarrollo artístico y cultural de las mismas, es decir, que varían según el caso. Desarrollaremos un ejemplo para una mejor comprensión: la cultura Muisca que se encontraba en el centro de Colombia desde el siglo VI a. C., se la puede ubicar en el período Formativo, es decir que presenta un desarrollo incipiente de la agricultura, ubicados en aldeas con algunos centros ceremoniales, demostrando algún grado de organización social en desarrollo. Ahora bien, en cuanto a sus producciones materiales, fueron unos excelentes orfebres, produciendo piezas en oro muy complejas en cuanto a su manufactura como a las técnicas que utilizaron. Aquí, en este ejemplo, podemos ver que el grado de desarrollo social no es directamente proporcional a la complejidad en el desarrollo artístico/cultural, entendiendo así que una multiplicidad de factores puede influir en los desarrollos tecnológicos y artísticos, no solo el económico/social.

Por otro lado, también se les propone a los estudiantes la identificación y el ordenamiento temporal y espacial a partir de los siguientes ejes de desarrollo conceptual (Sánchez, 2010):

- Arte y vivencia de lo sagrado como estado de conciencia (Arte y shamanismo): Vivencias personales del trance y el desdoblamiento del individuo, generalmente expresadas en arte chamánico como experiencia de lo sagrado.

- La vivencia de lo sagrado materializada en las manifestaciones artísticas como cosmovisión: La experiencia sagrada se plantea en múltiples planos. El individual sensible, el social-cultural y el natural. Estos planos o dimensiones de la realidad se vinculan, se relacionan, interactúan y se materializan de distinto modo: espacial, objetual, a través de imágenes.

- La vivencia del poder sacralizado, materializada en las manifestaciones artísticas como relato mítico: La interacción de planos y experiencias de la realidad, al dimensionarse como sagradas, construyen una estructura rígida que se traduce en determinadas instancias de la organización socio-cultural en estamentos jerárquicos. El arte actúa como legitimador y sostenedor de ese orden.

Este desarrollo conceptual es, en líneas generales, una característica común de las cosmovisiones de los diversos pueblos originarios de América, lo que se entiende como proceso artístico en el mundo de la América Antigua. Son las diferentes vivencias y experiencias de lo sagrado, que se observan en el estudio de las áreas nucleares y/o no nucleares que la comprenden. Esta concepción se sostiene en la idea de que el arte –aunque carezca de una lógica simbólica fuerte como el lenguaje verbal– nos permite acceder a los fundamentos de las sociedades y sus aspectos constitutivos. Es un vehículo de sentido que revela la "imagen del mundo" o "significaciones imaginarias", profundas y fuertemente enraizadas.

El proceso artístico en el mundo de la América Antigua actúa en el marco del pensamiento mítico, en una dimensión sagrada y desde un dispositivo ritual: lo que nosotros entendemos como obra de arte es la *materialización del mito*, que hace presente al mismo (obra de arte como mito materializado, que responde a toda la organización espacio-temporal de América Antigua). El papel del mito era capital, no solo en el aspecto iconográfico (el tema de la obra), sino en todo el proceso de sentido. Hay un pensamiento mítico, una cosmovisión particular, sobre la cual se hace necesario reflexionar para intentar comprender el papel de estas producciones simbólicas, que el mundo occidental entiende como artísticas (Sánchez, 2010).

Por lo tanto, la materia se propone para el análisis del proceso artístico de la América Antigua proporcionar a los estudiantes esta metodología de análisis espacio-temporal desde marcos relacionales y situacionales del proceso artístico en un sistema de pensamiento mítico donde, lo que el occidente moderno denomina *obra de arte*, tal como se ha indicado, actúa como mito materializado y se activa a partir de la acción ritual. Entonces, se invita a los estudiantes a abordar las producciones materiales (mueble o inmueble) de la antigüedad americana recuperadas por la arqueología, así como también, las que a partir de la conquista del territorio por parte de la cultura europea fueron tomando diversos tipos de hibridaciones y mestizajes, desde la clasificación peyorativa de "artesanía" (Escobar, 2013), hasta la hibridación y mestización actual con el proceso artístico contemporáneo occidental.

Desarrollo de capacidades analíticas y creativas: Prácticas pedagógicas y didácticas para potenciar las capacidades de análisis, inferencia, interpretación, innovación, autonomía y producción de conocimientos en los/las estudiantes. Espacios de enseñanza y aprendizaje. Carácter situacional y relacional del proceso artístico

La materia Historia del Arte II (América Antigua), tiene como propósito, introducir a los alumnos en el estudio de la historia del arte, entendiendo al arte como elemento que participa en la construcción histórica y social de un proceso cultural, a partir de diversos ejes conceptuales e indicadores de análisis, como se ha desarrollado más arriba en este capítulo. Por otro lado, proporcionar a los estudiantes una serie de conocimientos y recursos metodológicos que les permitan abordar el análisis del proceso artístico en el espacio y tiempo histórico determinado en el plan de estudio. Por último, acrecentar las capacidades de análisis, inferencia, interpretación, innovación y autonomía a partir de la concepción epistemológica del arte que se ha explicado, a la cual adscribe la cátedra.

En cuanto al ordenamiento de la materia, los contenidos se han dividido en cuatro grandes bloques temáticos:

Bloque temático I: Introducción al estudio de América Antigua - Región Argentina

Bloque temático II: Área Nuclear Mesoamericana - Área Intermedia

Bloque temático III: Área Nuclear Andina

Bloque temático IV: América Antigua y su presente

Para este recorrido, en cuanto a las prácticas pedagógicas y didácticas, se propone trabajar en aula taller (Santoyo, 1981, pp. 1-7), es decir, que no hay división entre clase teórica y práctica, sino que cada encuentro está pensado como una totalidad integral, propiciando un ámbito de intercambio, de circulación de saberes, retroalimentación continua y diálogo permanente entre docente y estudiante. En este proceso de aprendizaje, se propone partir de hipótesis de trabajo que pueden surgir de los materiales de trabajo (lecturas, recursos audiovisuales, fotografías, etc) o bien de las inquietudes de cada uno. Los encuentros de intercambio ahondarán en las investigaciones y desarrollo de esas hipótesis, para llegar a conclusiones preliminares. Entendemos que dichas conclusiones tenderán a ser abiertas para incitar a nuevas preguntas y nuevas investigaciones.

Esta continua dinámica plantea, en el proceso de enseñanza aprendizaje, desafíos al cuerpo docente, ya que debe propiciar ámbitos abiertos a nuevas inquietudes y problemáticas que surjan del proceso de producción de conocimientos, ser receptivo y acompañar en los procesos de investigación de cada estudiante. Para esto se toma como punto de partida la diversidad de tiempo, formas, experiencias previas y desempeños para realizar estos recorridos, ya que cada estudiante tendrá su estilo y su manera de producir y es menester del cuerpo docente, respetar y acompañar esos procesos (Devalle de Rendo y Vega, 2006, pp. 139 - 149)

También para los estudiantes es un desafío, ya que se tiende a romper la lógica de repetir conocimientos y se invita a reflexionar, analizar, inferir, interpretar y ser autónomo en las tomas de

decisiones para lograr los resultados esperados, siempre con el objetivo de lograr capacidades para formarse como futuros investigadores y productores de conocimientos desde su ámbito disciplinar. Será competencia de los estudiantes buscar bibliografía teórica para sostener sus investigaciones, con ayuda permanente del cuerpo docente, que colaborará en este sentido, ayudando en la problematización y producción de cada análisis.

Por lo tanto, la evaluación propuesta para la asignatura es múltiple y está destinada a generar un modelo constructivo de materialización de los saberes, desde una operatoria basada en incorporar capacidades de desarrollo de los contenidos vinculados a la asignatura, en el marco de un proceso de investigación y apropiación de los saberes, desde distintas prácticas de construcción del conocimiento y materialización de los mismos, alejándonos de los aprendizajes desde contenidos enciclopédicos evaluados desde marcos nemotécnicos. Por ello se les solicita, al finalizar cada uno de los cuatro Bloques temáticos, que realicen una producción, la cual varía de la siguiente forma:

Bloque temático I. Informe de investigación o modelo de ponencia para congreso de un tema vinculado al bloque, más presentación multimedial del mismo.

Bloque temático II. Texto con formato de artículo de periodismo científico, vinculado a un tema correspondiente al presente bloque, más una presentación multimedial del mismo.

Bloque temático III. Guión curatorial y diseño de muestra en espacio museal o ámbito público cultural de un tema vinculado al presente bloque, más modelo de catálogo y presentación multimedial del mismo.

Bloque temático IV. Ensayo de investigación y opinión referido a uno de los temas tratados en el presente bloque temático, más presentación multimedial.

Como se puede observar, cada componente de evaluación apunta a realizar diferentes tipos de producciones académicas, brindando la posibilidad a cada estudiante de acercarse o de encontrar diversas formas y estilos para construir y transmitir conocimientos (Anijovich, 2016, pp. 89 - 125).

A su vez, durante el transcurso de la materia, se les solicita la realización de una grilla temporal y espacial que va a dar cuenta de los datos relevantes de cada cultura estudiada y de los sitios y bienes culturales relevados y citados en la bibliografía leída, analizada por parte del alumno y sintetizada en el trabajo en clase. La construcción de esta grilla temporal y espacial se realizará clase a clase; tendrá una corrección colectiva y autocorrección individual y deberá presentarse completa al final de la cursada. La cátedra entiende que esta grilla es un recurso de suma importancia ya que lo elaborado en la misma les servirá de insumo pedagógico-didáctico para su proyección profesional.

Esta práctica pedagógico-didáctica que promueve la construcción de conocimientos tomando en cuenta la diversidad de saberes, conocimientos y formas de enseñanza/aprendizaje, ha dado resultados favorables en los estudiantes. Una muestra de ello es que desde la cátedra surgen un promedio de dos investigaciones por año que se presentan en distintas jornadas de investigación o congresos. Otro ejemplo que podemos mencionar es que, a partir de la experiencia en la realización de guiones curatoriales, algunos estudiantes han logrado materializar exposiciones en el ámbito académico.

A lo largo de este capítulo hemos recorrido los fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos que sostienen la propuesta de la asignatura *Historia del Arte II. América*

Antigua. Se ha enfatizado una mirada crítica y descolonizadora sobre los procesos artísticos de las culturas originarias del continente americano, donde se exige no solo un análisis histórico y arqueológico particular, sino también la recuperación de la memoria viva de los pueblos, sus relatos míticos y sus vínculos simbólicos con el espacio, el tiempo, la iconografía y las producciones materiales, entendiendo la historia como memoria que busca visibilizar y reflexionar sobre aquellas voces que han sido silenciadas por los relatos hegemónicos occidentales. La incorporación de herramientas metodológicas específicas para el análisis del proceso artístico desde una perspectiva situada y relacional permite a los estudiantes transitar un camino de comprensión crítica, para adentrarse en las complejidades simbólicas, políticas y culturales de las producciones materiales. Del mismo modo, el enfoque pedagógico elegido —basado en la construcción colectiva del conocimiento, la reflexión situada y el fomento de la autonomía intelectual— apunta a formar sujetos críticos y comprometidos con su tiempo, capaces de producir conocimiento desde la pluralidad, la diversidad y la justicia epistémica.

En definitiva, esta materia plantea una invitación a revisar y repensar el lugar del arte de la América Antigua en la historia americana, reconociendo a las culturas originarias como protagonistas vigentes y activas de un proceso continuo de creación, memoria y resistencia.

Referencias

- Andruchow, M. (2008) Conceptos de área cultural y área nuclear. Documento de la Cátedra. UNLP, FdA.
- Anijovich, R. (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Bennett, W. C. (1948) The peruvian co-tradition. A reappraisal of peruvian archaeology. *Memoirs of the society for American archaeology*. (Number 4) pp. 1-7. Menasha.
- de Sousa Santos, B (2014) *El fin del imperio cognitivo. Afirmación de las epistemologías del sur*. Ed. Trotta S. A. España.
- de Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (2014) *Epistemologías del Sur*. Ed. Akal S.A. España.
- Devalle de Rendo A. y Vega V. (2006) *Una escuela EN y PARA la diversidad. El entramado de la diversidad*. Aique Grupo Editores. Buenos Aires.
- Echeverría López, G. T. (2016) Quilca y arte rupestre: disquisiciones en el contexto del arte, la arqueología y la ciencia peruana. *Revista Arqueología y Sociedad* (Número 31).
- Escobar, T. (2013) Arte indígena. El desafío de lo universal. *Revista Casa de las Américas* (Número 271)
- Fernández Martínez, V. M. (2006) Arqueologías críticas. El conflicto entre verdad y valor. *Complutum* Vol. 17, Universidad Complutense. Madrid
- Lumbreras S.L. G. (1969) *El área co-tradicional meridional andina*, Boletín Del Museo Nacional de Historia Natural. Chile.
- Morín, E. (2004) Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* (Núm. 20, art 2).

http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

- Sánchez, Daniel (2010) *El proceso artístico del mundo de la América Antigua en el marco de un sistema de pensamiento mítico*. Documento de la cátedra. UNLP, FdA.
- Santoyo, R. (1981) Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. *Perfiles Educativos* (Núm. 118). UNAM. Méjico.
- UNESCO (1972) *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. UNESCO, París.
- Velasco Mesa, C. (2017) Historia y memoria: un mismo combate. Aportaciones epistemológicas de Historia a Debate a las controversias acerca de la memoria histórica. *Memorias Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe* (Núm. 33). Universidad del Norte. Colombia.
- Wiley, G. y Phillips, P (1958) *Método y teoría de arqueología americana*, Universidad de Chicago. Chicago.

Bibliografía

- Borrero, L. (2015) Con lo mínimo: Los debates sobre el poblamiento de América del Sur. Foro de Discusión. *Intersecciones en Antropología* (Número 16). UNICEN FCS.
- Cincosta, C. (2018) Del Indigenismo a la emergencia indígena: cultura, identidad y producción simbólica. En Lobeto C. y Varela G. (Comp.) *Arte y cultura en los debates latinoamericanos*. UBACYT. Bs. As.
- de Sousa Santos, B. (2014) ¿Un occidente no occidentalista? La filosofía a la venta, la docta ignorancia y la apuesta de Pascal. En *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal S.A. España.
- Descola, P. (2001) Construyendo naturalezas. Ecología simbólica y práctica social en G. Palson y P. Descola (Ed.) *Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas*. Siglo XXI. México.
- Dusell, Inés (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: una perspectiva postestructuralista. *Revista Cuadernos de Pesquisa*, vol.34, (Número 122) p 305 - 335. FLACSO.
- Dussel, Enrique (1994) *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Colección Academia. Número 1. Plural Editores. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UMSA. La Paz.
- Gell, A. (2018). *Arte y agencia: Una teoría antropológica*. Editorial Sb, Buenos Aires.
- Gruner, E. (2018) Arte y cultura en los debates latinoamericanos. Prólogo. En Lobeto C. y Varela G. (Comp.) *Arte y cultura en los debates latinoamericanos*. UBACYT. Bs. As.
- Londoño, W. (2014) Más allá del Patrimonio. En Rivolta M. C. y otros (Comp.) *Multivocalidad y activaciones patrimoniales en Arqueología: Perspectivas desde Sudamérica*. Fundación de Historia Natural Félix de Azara. UBA
- Pringle, Heather (2012) Los primeros americanos. *Revista Investigación y Ciencia* (Núm. 424) pp. 18 - 25.
- Ricoeur, P. (2007) *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado en Anne Pérotin-Dumon (dir.) Historizar el pasado vivo en América Latina*.

http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php

Scharagrodsky, P (2006) El cuerpo en la escuela. En: Southwell M. (coord.) *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

CAPÍTULO 8

El caso de la Historia del Arte III (Edad Media) para la carrera de Historia del Arte (orientación artes visuales) Facultad de Artes - Universidad Nacional de La Plata. Breve recorrido por los últimos 30 años

Lía Inés Lagreca, Virginia Agretti y Horacio Millán

En el presente capítulo abordaremos algunos aspectos de nuestra experiencia docente en la materia que abarca cronológicamente el recorte denominado Edad Media, desde el año 1994 hasta el presente.

La materia Historia del Arte III –Edad Media– corresponde a la carrera Historia de las Artes, orientación Artes Visuales, Plan 2023. Como tal, esta asignatura inició su recorrido autónomo para alumnos de dicha carrera en el año 2009.

La Carrera Historia de las Artes⁵⁶ fue creada dentro de la UNLP en el año 1961, habiendo tenido hasta el presente diversas modificaciones en sus planes de estudios. En los primeros, las materias de historia de las artes eran cuatro: una Introducción a las Artes Plásticas y tres Historias del Arte que estaban destinadas a los alumnos de dicha carrera y también a todos los alumnos del área de Plástica (Licenciaturas en Dibujo, Grabado, Escenografía, Cerámica, Pintura, Escultura).

Los contenidos curriculares abarcaban cronológicamente las producciones hoy denominadas “artísticas” de la Prehistoria, la Antigüedad Clásica, la Edad Media Occidental y la América Antigua, desarrollados en una materia de carácter anual con una carga horaria de cuatro horas semanales de cursada presencial. De estas, dos horas correspondían al dictado de los “teóricos” y dos, a las actividades de carácter “práctico”.

No fue hasta su modificación en el año 2008 que el Plan de Estudios presentó, por primera vez, materias de Historia del Arte específicamente planificadas y dictadas para alumnos de la carrera. A partir de este cambio, las materias de Historia del Arte para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia de las Artes (orientación Artes Visuales) pasaron a ser nueve, cada una de dictado

56 Para el periodo inicial, véase: Gustavino, B. (2019). “La Historia del Arte en la UNLP. De materia a carrera”. *Arte e Investigación*, (16), e037. <https://doi.org/10.24215/24691488e037>

cuatrimestral con una carga horaria de cursada de cuatro horas semanales, y agrupadas en tres grandes bloques que abarcan tres materias cada uno. Historia del Arte III –Edad Media– es la última del primer gran bloque conformado por Historia del Arte I –Prehistoria y Antigüedad– e Historia del Arte II –América Antigua–. Por otra parte, las materias Historia de las Artes Visuales 1, 2, 3 y 4, de carácter anual, se adecuaron a los planes de estudios de las especialidades del área de Plástica.

Como señala Sánchez en la Introducción, la posibilidad de tener materias de Historia del Arte para alumnos del profesorado y la licenciatura de la propia disciplina, nos hizo repensar nuestra cátedra con objetivos nuevos, más específicos, e incorporar diversas estrategias de abordaje para hacer hincapié, por un lado, en un concepto de arte que no es definible por el *qué es*, sino que puede explicarse por *cuándo hay arte*. Por otro lado, pensar también en el desafío de lo relacional y lo situacional en un período tan complejo como la Edad Media occidental. Esta complejidad está dada por diversos factores: por un lado, la Edad Media es un periodo muy extenso, tanto temporal –abarca unos mil años de la historia de occidente– como geográficamente –incluye a toda Europa, como así también el Oriente Medio–. Además de lo dicho, la complejidad es conformada también por la gran diversidad de pueblos, culturas, religiones y cosmovisiones, tal vez la mayor de la historia de occidente.

En otro orden de cosas, cabe destacar que un aspecto definitorio en las adecuaciones constantes de la materia está dado por los cambios curriculares que ha atravesado la escuela secundaria, como así también por los cambios sociales de la última década del siglo XX y las dos primeras del siglo XXI.

Hasta la década del 80 del siglo pasado, la mayor parte del alumnado –alrededor del 95%– contaba con conocimientos sobre religión católica. En gran medida se trataba de alumnos que habían transitado por la experiencia de asistir al catecismo y a la misa católicas. Esta situación nos permitía no tener que dedicar tiempo extra a la explicación de los principios básicos de la religión católica (como sí sucedía en el caso del Islam o de los vikingos) al abordar los estudios de caso de obras y espacios sagrados cristianos.

En la década del 90, la proporción fue disminuyendo paulatinamente y al día de hoy, el número de alumnos que conoce el misterio de la Santísima Trinidad (para citar un ejemplo) es menor al 5% de la totalidad del curso. Esta situación ha hecho que las explicaciones sobre religión cristiana sean necesarias, agregando una clase al cronograma.

Por otra parte, hay que resaltar que en relación a la Edad Media, la actualización bibliográfica es constante. Con el advenimiento de la *Nouvelle Histoire* se pusieron en valor actores y actrices invisibilizados de la historia (las historias de la vida cotidiana, las historias de las mujeres, las historias de temáticas particulares, tales como la historia del concepto de muerte, de pecado, del diablo, del amor, etc.) como así también las investigaciones que revalorizan casos de estudio antiguamente calificados como “artes menores”: ejemplo de ello es el gran auge de los estudios sobre orfebrería, textiles, vajilla y accesorios para la comida, entre otros.

También se multiplicaron los cambios en la tecnología de abordaje tanto de los bienes culturales muebles como de los inmuebles (microscopios electrónicos, estudios de datación, escáneres tridimensionales, para citar solo algunos) y los descubrimientos que permitieron también las nuevas tecnologías.

Además, en la década de los 60 del siglo XX, junto con el advenimiento de la llamada *New Age*, se desata una especie de moda en relación a “lo medieval”, como así también a las culturas antes consideradas periféricas, que conformaban el mosaico europeo a inicios de la Edad Media,

revalorizando lo autóctono y las culturas regionales.

Esto generó un amplio desarrollo de los estudios medievales, que adquirieron notoriedad y gran especificidad tanto en relación a temas, como regiones y objetos de estudio, que pocos años atrás eran considerados “artesanías” y descalificados para su abordaje en la academia. Un ejemplo de esto es la orfebrería, que paulatinamente ha pasado a formar parte importante de los estudios de casos abordados en la materia, haciendo hincapié en lo situacional, lo relacional, el uso y función y también en aspectos materiales y técnicos.

Esta moda de “lo medieval” también generó en el cine del siglo XX una serie de producciones de grandes directores relativas a la Edad Media, y ya en el siglo XXI, aparecieron las “series” que marcan el advenimiento de lo fantástico ligado al periodo que nos ocupa.

Como dijimos anteriormente, en nuestra experiencia de tantos años, previa al 2008, nuestra materia era Historia del Arte I, para alumnos de las carreras de plástica y alumnos de la carrera de Historia del Arte. Estaba dividida en bloques, de los cuales el último, el Bloque IV, correspondía a la Edad Media Occidental.

En la materia teníamos como principal objetivo desarrollar una mirada crítico-reflexiva de los contenidos para poder vincularlos con el presente, de manera tal que nos planteamos diferentes estrategias en las clases teóricas y en las prácticas.

En las clases teóricas, no nos centramos en las típicas clases magistrales que hicieran foco en el aporte de datos (que por supuesto también estuvieron), sino en clases expositivas dialogadas de carácter participativo y reflexivo, a partir de elaboración de análisis entre los docentes y los alumnos, con el eje en el docente.

En las clases prácticas, el eje estuvo puesto en las tareas de los alumnos, tanto individuales como grupales, utilizando diversas estrategias que atendían a la recuperación de los saberes previos, la comprensión de la bibliografía aportada por la cátedra (a través de cuestionarios, guías, etc.) y los análisis de obras, tendiendo a que la reflexión y la comprensión sean tareas conjuntas entre los alumnos guiados por el docente.

En cuanto a los modos de evaluación, nuestra concepción se basó principalmente en dos puntos focales: el primero, atender a la evaluación continua y el segundo, concebir la evaluación como una instancia de aprendizaje (sin por ello dejar de lado la función de control) en la cual se pueda volver sobre los saberes realizando reformulaciones, llenando vacíos, proponiendo nuevas reflexiones. La implementación se efectivizó mediante diversas modalidades: la realización de trabajos prácticos integradores, las “recreaciones”⁵⁷ y los coloquios.

En ese contexto, en el año 1998 se realizó una prueba piloto conformando una comisión de trabajos prácticos integrada solamente por alumnos de Historia del Arte. Es decir, que las clases teóricas eran comunes a todas las carreras, pero la parte denominada “práctica” se diferenció en esa ocasión atendiendo a la especificidad del alumnado.

La experiencia consistió en el dictado del Bloque IV, correspondiente a la Edad Media Occidental

57 Para ahondar sobre las recreaciones, véase: Carré, Ana María; Cordero, Silvina; Grisolia, Marina; Lagreca, Lía Inés; Sagüés, Alicia; Sánchez, Daniel; Ruzzi, Andrea; García, Soledad (1997) “Los modos integrados de enseñanza y de evaluación de la Historia del Arte y sus relaciones con las disciplinas prácticas”. Actas del Ilo Encuentro Internacional de Historiadores del Arte - La Habana, Cuba - noviembre de 1997. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_64bac6aa664639ecb2f8f96deef5937

mediante la elaboración de un bloque que combinó, por primera vez en la cátedra, recursos tradicionales como la bibliografía sobre el tema y los análisis de obras, con películas sobre la Edad Media.

Hay que destacar nuevamente el año de realización de esta prueba, sobre todo en virtud de pensarlo en relación con las dificultades en el acceso a los materiales audiovisuales en ese momento. Ni la facultad, ni el equipo docente, ni el alumnado contábamos con acceso a Internet más que para el *email*, es decir, que los recursos no estaban digitalizados como en la actualidad: hoy en día se puede indicar a los alumnos que vean tal o cual filme, video, escuchen tal o cual música, accedan a la digitalización de tal libro medieval, o hagan la visita virtual 3D de tal edificio, muralla, ciudad o museo. En 1998, no.

Las películas se proyectaban en un televisor mediante videocassettes. Esto requería de una serie de acciones que nada tienen que ver con la inmediatez de acceso con la que hoy contamos: había que ir a un videoclub a rastrear que tuvieran la película en cuestión (muchas veces localizar el filme llevaba un tiempo superior a los 15 días), alquilar cada filme, solicitar en la Facultad la videocasetera y el televisor –con mucha anticipación– y posteriormente hacer los correspondientes traslados al aula y las conexiones.

En ese momento, los medios eran analógicos, no digitales: el video casete VHS es una cinta en la se graban y reproducen audio y video. De determinada calidad de grabación y reproducción, que también dependía del estado del cabezal de la videocasetera y de la cantidad de reproducciones que tuviera la cinta, que se degrada con el uso.

La naturaleza de implementación de este bloque era dificultosa y, dados los cambios tecnológicos acaecidos en tan poco tiempo, al día de hoy, es necesario destacar la gran diferencia del trabajo áulico con la actualidad.

En esas condiciones, la propuesta del bloque IV consistió en cuatro Trabajos Prácticos que debían desarrollarse sobre la base de lo visto en las clases teóricas, bibliografía específica y la proyección de películas, cada una de ellas con una lista de puntos a observar y relacionar con los otros elementos, como así también su anclaje en las artes visuales. La bibliografía fue de lectura previa a la clase, con el fin de contar con el insumo de los textos previamente a ver la película y poder, de ese modo, observar y relacionar los puntos de la guía. También se propuso que, a lo largo del bloque, cada alumno realizara un relevamiento de tímpanos románicos y góticos para su análisis y como insumo para el trabajo de cierre.

Como producto final de los trabajos 1 a 3 se elaboraron informes individuales que incluyeran la reflexión y relación entre todos los elementos. Posteriormente, como evaluación integradora final y cierre del bloque, los alumnos realizaron un informe grupal.

Los objetivos generales del bloque fueron:

- Que el alumno comprenda el proceso general de la Edad Media Europea.
- Que el alumno reconozca los elementos que generaron ese proceso.
- Que el alumno visualice los distintos momentos de la Edad Media a través del reconocimiento en las artes visuales.
- Que el alumno pueda acercarse a una visión holística, a partir de la proyección de películas que permitan “vivenciar” (desde la mirada del siglo veinte que implican los filmes) sensaciones, sentimientos, climas, etc.

Los temas se desarrollaron del siguiente modo:

- Para el **Trabajo Práctico N°1**: se proyectó el filme *Excalibur* (John Boorman, 1981). Los objetivos se centraron en la comprensión del concepto de Edad Oscura, el lugar del conocimiento, las divisiones del espacio entre el adentro y el afuera, lo sagrado y lo profano.

Se trabajaron textos de Nilda Guglielmi (*El fisiólogo*), Jacques Dhont (*La Alta Edad Media*) y Ernst Gombrich (*Historia del Arte*) como lectura previa a la proyección del filme, momento en el cual se debían observar los siguientes puntos para luego elaborar un informe:

Concepto de “Edad Oscura”; Diferencias entre cultos paganos y culto cristiano, y convivencia de ambos. El papel de la magia en la denominada Edad Oscura. Los seres fantásticos: convivencia cotidiana. El rol de la mujer y su vinculación con el pecado. Diferencias y relaciones entre el “adentro” y el “afuera”. La valentía y la fidelidad como virtudes fundamentales. La función del “caballero” en la sociedad de la temprana Edad Media. Las diferencias entre las clases sociales.

- **En el Trabajo Práctico N°2** se abordó el monaquismo. Los textos utilizados fueron Georges Duby, *Europa en la Edad Media*, y Nilda Guglielmi, *El fisiólogo*.

La película proyectada en clase fue *El nombre de la rosa* (Jean Jacques Annaud, 1986, basada en el libro homónimo de Umberto Eco).

La propuesta de observación y reflexión estuvo dirigida a trabajar el rol de la mujer en sus dos aspectos; el culto cristiano y las herejías; la Inquisición y sus alcances; la “idea” de monasterio; su función; actividades que se desarrollan en él; el uso y función del arte; las dos restricciones en el acceso al conocimiento; la comunidad en el monasterio, en torno al canto concebido como oración (y viceversa); la idea de “élite” de los monjes (relación con la posesión del conocimiento, etc.) y el espacio simbólico en la iglesia románica.

Luego de la proyección del filme los alumnos realizaron un informe con los puntos anteriores y relevaron imágenes de tímpanos y capiteles románicos, que se trabajaron en la clase siguiente abordando aspectos estilísticos, iconográficos, formales, técnicos y de uso y función.

- **El Trabajo Práctico N°3** se desarrolló en dos clases consecutivas, en las cuales se proyectaron dos películas: *Navigator* (Vincent Ward, 1988) y *Hermano Sol Hermana Luna* (Franco Zeffirelli, 1972). El tema central fue la comprensión de las características del humanismo degradante y del humanismo glorificante.

A partir de la lectura previa de textos de Romano y Tenenti (*Los fundamentos del mundo moderno*, el capítulo 4 “Hacia una nueva cultura”), Boccaccio (*El Decamerón*, Introducción y Primera Jornada), José Luis Romero (*Burguesía y espíritu burgués*) y Georges Duby (*La época de las Catedrales*, capítulo 9 “Imitación de Cristo”), se presentaron los puntos a observar en los filmes. Estos fueron: la relación del hombre con Dios y las diferencias en ambos filmes; la ofrenda y la peregrinación como caminos de salvación; el sentido del deber hacia Dios; el pensamiento por analogía en el camino de la salvación y en la idea de castigo, simbolizado por la peste; las diferencias entre la vida en la aldea y la vida ciudadana; los nuevos valores de la burguesía y los conceptos de laicización y desclericalización, y su

correlato en el arte.

Posteriormente, los alumnos realizaron un informe en base a los puntos vistos en la guía y la bibliografía indicada.

- Como finalización del bloque, en el **Trabajo Práctico N°4** se realizó un trabajo integrador grupal.

El principal objetivo fue que los alumnos pudieran relacionar y sacar conclusiones de los conceptos trabajados en todo el bloque a partir del análisis en obras de esculturas románicas y góticas ligadas a la arquitectura sagrada.

Con las imágenes relevadas a lo largo del del bloque, en un primer momento se propuso que los alumnos realizaran un análisis comparativo que atendiera a:

- a. Temas y motivos
- b. Estilos
- c. Materiales y técnicas

Posteriormente, se solicitó la elaboración de un informe que diera cuenta de las reflexiones, las investigaciones y los relevamientos de esculturas románicas y góticas de tímpanos, los análisis de dichas obras, y las relaciones establecidas entre la bibliografía y los filmes.

Con este insumo escrito, se expusieron oralmente todos los trabajos dando lugar a un plenario.

Por último, se solicitó una reflexión personal por escrito de las percepciones adquiridas sobre la Edad Media a través de las actividades realizadas en el bloque.

Los resultados fueron altamente satisfactorios. La asistencia a las clases reveló un entusiasmo nunca visto. Hay que tener en cuenta que el Bloque 4 era el último del año (recordar que nos referimos a la materia Historia de las Artes Visuales I, de carácter anual) y generalmente, los alumnos se encuentran cansados para esa altura de la cursada.

La lectura previa a las clases se completó en todos los casos y los trabajos prácticos arrojaron excelentes resultados.

Antes de la finalización del ciclo lectivo, siempre se solicitaba a los alumnos una autoevaluación de desempeño, como así también que evaluaran la tarea docente y que propusieran cambios y sugerencias a través de la pregunta orientadora: ¿Qué le cambiarías o agregarías a la materia? En esa oportunidad, la devolución mostró una diferencia importante en cuanto al propio desempeño (a pesar de la altura del año, como dijimos), el propio aprendizaje y la tarea docente. Si bien el bloque requirió de una dedicación con mayor carga que la habitual para los otros bloques, se sugirió que siempre se diera así y que se pensara en cómo seguir abordando la Edad Media del modo hecho.

Esto generó varios cambios en la materia con respecto al bloque correspondiente a la Edad Media y la experiencia se replicó con los ajustes necesarios.

Proyecto de extensión

En el año 2003, la Cátedra organizó un proyecto de Extensión denominado “La Edad Media a través del cine”. Tuvo por objetivo principal instrumentar una vía de conocimiento de la Edad Media a través de las producciones cinematográficas que sitúan el desarrollo del film en un contexto medieval europeo o generan una producción cinematográfica a partir de textos o fuentes de ese tiempo. Siempre desde la perspectiva teórica que concibe a la disciplina Historia como una construcción social, es decir que desde el manejo interpretativo de fuentes escritas primarias, secundarias y elementos de cultura material; lo que construye, por un lado, un relato sustentado por una argumentación racional intersubjetiva y, por otro, trabaja con supuestos predeterminados que generan sentido sin argumentación. Esta generación de sentido sin argumentación, dada generalmente por imágenes que toman carácter representativo a través del filme, tiene un alto grado de persistencia y son las que generalmente constituyen el constructo cognitivo de algo, en este caso de la Edad Media.

...Imaginemos. Es lo que siempre están obligados a hacer los historiadores. Su papel es el de recoger los vestigios, las huellas dejadas por los hombres del pasado, establecer, criticar escrupulosamente un testimonio. Pero esas huellas, sobre todo las que han dejado los pobres, la vida cotidiana, son ligeras y discontinuas. Respecto a tiempos muy lejanos como estos de que aquí se trata son rarísimas. Sobre ellas se puede construir un armazón, pero muy endeble. Entre esos pocos puntales permanece abierta la incertidumbre. No tenemos más remedio que imaginar la Europa del año mil... (Duby, 1986, p. 13).

La propuesta del proyecto de Extensión consistió en llevar a cabo un ciclo de cinco encuentros semanales, donde a través de la presentación, exhibición y análisis de cinco filmes vinculados por contexto o por ser producciones cinematográficas de fuentes o trama medieval, se analizaron de modo crítico e interpretativo aspectos básicos y constitutivos del mundo medieval europeo, a partir de un marco teórico previo de abordaje a ese mundo.

Los objetivos planteados fueron:

- Ofrecer a través del cine una herramienta pedagógica para el estudio de la historia socio-cultural.
- Analizar una metodología hermenéutica de análisis del filme que lo constituya en referencia testimonial para la construcción del conocimiento histórico.
- Promover el análisis crítico de las producciones audiovisuales enmarcadas en contextos o generadas a partir de fuentes primarias o secundarias históricas.

En cuanto a los destinatarios, el proyecto estuvo destinado a la capacitación de docentes de ciencias sociales en los distintos niveles de enseñanza, a los alumnos de la facultad de Bellas Artes, y también al público en general, brindando una herramienta pedagógica que ampliara las posibilidades de abordaje al estudio y análisis de la historia y una metodología de análisis de un filme desde una perspectiva hermenéutica.

Antecedentes:

Cuando en 1901 y 1902 Alois Riegl publica "Late Roman Art" y "Dutch Group Portraits", de algún modo, inaugura la posibilidad del estudio histórico a través del arte y el papel de emergente que este cumple con respecto a los valores e ideas de una época, si bien acotado al concepto de *Kunstwollen* (entendido como voluntad artística).

La historicidad del arte se ha afirmado como fundamento de su estudio. La historicidad del arte tiene un papel reflexivo, no narrativo. Al decir de Gadamer

...La conciencia histórica no es una postura metodológica especial, erudita o condicionada por una concepción del mundo, sino una especie de instrumentación de la espiritualidad de nuestros sentidos, que determina de antemano nuestra visión y nuestra experiencia del arte. Con ello converge claramente el hecho -y también esto es una forma de reflexibilidad- de que no solicitemos un reconocimiento ingenuo que nos vuelva a poner ante los ojos nuestro propio mundo con una validez compacta y duradera, sino que reflexionemos sobre toda la gran tradición de nuestra propia historia; más aún reflexionamos del mismo modo sobre las tradiciones y las formas artísticas de otros mundos y culturas que no han determinado la historia occidental, pudiendo, precisamente así, hacerlas nuestras en su alteridad..." (Gadamer, 1991, pp. 44-45).

Es una cualidad humana que supera "lo decible", el corset del discurso lingüístico, la representación evidente. En palabras de Cassirer

...el dominio del espíritu en el que la palabra (también se puede incluir aquí a la imagen) no sólo conserva su capacidad figurativa originaria, sino que en su interior (...) experimenta un nuevo nacimiento a la vez sensible y espiritual. Esta regeneración se lleva a cabo plasmándose aquella en expresión artística. Aquí vuelve a tocarle en suerte la plenitud de la vida, sólo que esta vida ya no es la vida míticamente ligada, sino la vida estéticamente liberada..." (Cassirer, 1975, p. 155).

La época actual ha sido denominada la era del conocimiento. Las competencias individuales respecto al modo de incorporarlo y aplicarlo en los diferentes ámbitos del desarrollo humano, son de los atributos más valorados en el presente. La educación formal, y dentro de ella la institución escolar, ha sido tradicionalmente el ámbito específicamente destinado a promover la formación de dichas competencias.

El proyecto educativo llevado a cabo en la República Argentina desde los finales del siglo XIX priorizó la formación de competencias apoyadas en una concepción positivista de la "realidad" sostenida por el desarrollo de los aspectos "verbal-lingüístico" y "lógico matemático" de la mente humana. Fueron relegados otros tipos de aspectos como el "espacial", "corporal", "musical", "interpersonal", "intrapersonal" y "naturalista", si tomamos como referencia el marco teórico de las denominadas "inteligencias múltiples" de Howard Gardner. Asimismo, este desarrollo acotado de competencias se insertó en un esquema pedagógico modelizado a partir de la reproducción y repetición, dejando de lado el desarrollo de la curiosidad, el descubrimiento y la investigación.

El proyecto se propuso brindar a docentes de las áreas de ciencias sociales un curso de capacitación para el abordaje y la construcción del conocimiento desde la perspectiva estética, en un

marco de utilización de los medios audiovisuales.

En ese momento, los requerimientos tecnológicos para la realización del curso fueron: una videocasetera y un cañón reproductor para pantalla gigante, una PC conectada al cañón para presentar textos y cuadros en el programa Power Point.

Como dijimos, la programación se pensó en cinco encuentros, de acuerdo con el siguiente cronograma:

- Primer encuentro: explicitación del marco teórico. Encuadre cronológico y metodológico del estudio de la Edad Media y modelo de análisis a partir del filme *El nombre de la Rosa* basado en la novela de Umberto Eco.
- Segundo Encuentro: el mundo celta. Su particular vivencia de lo sagrado y su cosmovisión. Los aspectos que se integraron al cristianismo y se constituyen en fundamentos del mundo occidental cristiano. Filme *Excalibur*.
- Tercer Encuentro: la peste. La visión de la epidemia como un mensaje del más allá. Indefensión y expiación en el marco de un pensamiento mítico. Filme *Navigator*.
- Cuarto Encuentro: la visión de la muerte desde el humanismo degradante de la baja Edad Media. Filme *El Séptimo Sello*.
- Quinto Encuentro: el nacimiento del humanismo glorificante en la baja Edad Media. Filme *Hermano Sol, Hermano Luna*.

Por cuestiones tecnológicas, que hoy resultan incomprensibles e irrisorias ante las facilidades técnicas y de acceso a los materiales, como así también dificultades de espacio donde brindar el curso, finalmente no se llevó a cabo.

A pesar de ello, la cátedra continuó trabajando al respecto reformulando el proyecto y ampliando el número de películas: se programó una etapa inicial de dos cursos consecutivos. En la actualidad se están llevando a cabo gestiones para su implementación durante el segundo cuatrimestre del corriente ciclo lectivo.

También, a lo largo de los años, se han incorporado en las clases recomendaciones sobre filmes en relación con temáticas específicas atendiendo a generar una mirada que permita no perder de vista que se trata de formas de mirar actuales, que generan sensaciones y construyen, poniendo en acción la imaginación.

Por otra parte, utilizamos recursos multimediales de acceso universal. Como ejemplo de dichos recursos, contamos con un amplio relevamiento de documentales, *mappings* (por ejemplo, el de las pinturas del interior de San Clemente de Taüll), visitas virtuales, reconstrucciones digitales 3D de espacios arquitectónicos y de ciudades, repositorios, digitalizaciones y materiales en general de los museos, como así también videos en YouTube.

Ponemos especial énfasis en que los alumnos generen una mirada crítica con respecto a la calidad de contenido, mediante la observación de la procedencia, la utilización de fuentes, tanto medievales como bibliográficas y la actualidad del material, entre otras cosas.

Visitas a la catedral de La Plata

Otro recurso utilizado desde hace muchos años en la cátedra es el de las visitas presenciales de carácter grupal a la Catedral de La Plata.

El edificio, comenzado a fines del siglo XIX y completado con sus torres de la fachada en el año 1999, es un ejemplo de espacio sagrado católico de estilo neogótico que nos permite abordar desde la experiencia lo trabajado en el bloque sobre arquitectura gótica, sin dejar de tener en cuenta la distancia espacial y temporal que nos separa con el gótico.

La experiencia se realiza entre las últimas dos clases del bloque correspondiente, de modo tal que los alumnos ya cuenten con la lectura de la bibliografía, las clases teóricas y las prácticas referidas tanto a contexto como a arquitectura y escultura románicas y góticas.

El recorrido a la Catedral se realiza fuera del horario de la cursada, como actividad extra, usualmente un sábado por la mañana. Se intenta consensuar con los alumnos el día y horario en el que pueda asistir la mayor cantidad de estudiantes.

Esta clase no se trata de un recorrido con características de visita guiada turística, sino de una verdadera clase *in situ*. En ella abordamos aspectos arquitectónicos y espaciales, tanto del interior como del exterior, visuales e iconográficos en relación a la escultura y los vitrales, y experienciales en tanto vivencias lumínicas y de dimensiones.

Generalmente se inicia recorriendo el exterior donde los alumnos pueden ver y analizar la volumetría, la fachada (abordando también la escultura ligada a la arquitectura), la presencia de las torres, los materiales utilizados y aspectos estructurales-constructivos como la elevación de las naves centrales de la nave principal y del transepto, los arbotantes y contrafuertes, los distintos accesos laterales y el ábside.

En el interior guiamos la observación en diversos sentidos:

1. Los vitrales:
 - por un lado, el estudio del programa iconográfico existente⁵⁸ en la totalidad del templo,
 - por otro lado, el análisis particular de uno de los vitrales referidos a temas del Antiguo Testamento. Abordamos el vitral desde sus aspectos técnicos y también desde los iconográficos, con seguimiento del tema mediante el uso de fuentes.
2. Aspectos técnico-constructivos.
3. Lugares de activación según el rito católico por excelencia: la misa.
4. Experiencia sensorial del espacio interior.

En nuestra experiencia de muchos años de implementación de las visitas a la Catedral podemos

⁵⁸ Debemos recordar que la Catedral de La Plata no posee vitrales en la totalidad de sus ventanales. Solamente cuenta con ellos en el rosetón, en las puertas de acceso al templo que se encuentran en el nártex, en los ventanales de las naves laterales del cuerpo principal, en el transepto, en el deambulatorio, y en claristorio del coro.

afirmar que constituyen un recurso de aprendizaje invaluable. Los alumnos refieren que la situación vivencial es altamente valorable.

La experiencia espacial exterior permite apreciar la monumentalidad e imaginar las relaciones espaciales volumétricas de una iglesia gótica en ámbitos urbanos de la baja Edad Media, estableciendo la comparación con el caso del siglo XIX.

En relación a la percepción espacial interior, pueden realizarse múltiples relaciones con respecto a conceptos trabajados con anterioridad tales como la escala “divina” del edificio, el recorrido por los lugares de realización del rito de la misa, la procesión interior, la ascensionalidad y el factor lumínico de los vitrales y su efecto sensorial, entre otros.

Otras estrategias utilizadas durante los primeros años de implementación de la materia fueron los trabajos prácticos individuales de elaboración y reflexión.

Tomamos como eje ordenador los conceptos de bien y de sitio cultural definidos por la UNESCO para trabajar sobre casos emblemáticos que nos permitieran atender a las condiciones y a los circuitos de producción y circulación.

La tarea de los alumnos consistió en la investigación del bien y/o del sitio asignado tomándolo como memoria materializada del hacer creativo humano, siempre bajo la premisa de estar otorgando un sentido desde el presente hacia el pasado.

Presentamos un ejemplo realizado en el año 2022:

Análisis histórico-cultural integral: espacio arquitectónico y programa iconográfico

Caso: Mausoleo de Gala Placidia

En el año 1996, bajo la Ref. 788, se inscribieron los “Monumentos paleocristianos de Rávena” en la Lista de Patrimonio Mundial. El Mausoleo de Gala Placidia es uno de estos ocho sitios:

Monumentos paleocristianos de Rávena. Capital del imperio romano en el siglo V y de la Italia bizantina entre los siglos VI y VIII, Rávena posee una excepcional colección de mosaicos y un conjunto de ocho monumentos paleocristianos de los siglos V y VI sin parangón en el mundo. Estos monumentos –mausoleo de Gala Placidia, baptisterio neoniano, basílica de San Apolinario Nuovo, baptisterio arriano, capilla arzobispal, mausoleo de Teodorico, iglesia de San Vital y basílica de San Apolinario in Classe– muestran la gran maestría artística de sus creadores, que supieron fusionar maravillosamente la tradición arquitectónica grecorromana, la iconografía cristiana y diferentes estilos orientales y occidentales (UNESCO, 1996).

Los Criterios de Selección para ser incluido en la Lista del Patrimonio Mundial en la actualidad son 10. Los sitios deben tener un valor universal excepcional y cumplir con al menos uno de los diez criterios de selección. Los “Monumentos paleocristianos de Rávena” cumplen con 4 de ellos:

“Los primeros edificios cristianos de Rávena son testimonios únicos de los contactos y desarrollos artísticos en un periodo muy significativo del desarrollo cultural en Europa. Constituyen un epítome del arte y la arquitectura religiosa y funeraria durante los siglos V y VI. Los mosaicos se encuentran entre los mejores ejemplos sobrevivientes de esta forma de arte en Europa y han agregado importancia debido a la mezcla de motivos y técnicas occidentales y orientales:

Criterio (i): Los monumentos cristianos primitivos de Rávena son de gran importancia en virtud del arte supremo del arte en mosaico que contienen.

Criterio (ii): Los monumentos cristianos primitivos de Rávena no tienen paralelo debido a la evidencia crucial que proporcionan de las relaciones y contactos artísticos y religiosos en un periodo importante de la historia cultural europea. Los mosaicos se encuentran entre los mejores ejemplos sobrevivientes de esta forma de arte en Europa y tienen una importancia creciente debido a la mezcla de motivos y técnicas occidentales y orientales.

Criterio (iii): Los primeros monumentos cristianos de Rávena muestran una gran habilidad artística, incluida una maravillosa combinación de tradición grecorromana, iconografía cristiana y estilos orientales y occidentales que tipifican la cultura del Imperio Romano posterior.

Criterio (iv): La propiedad constituye un epítome del arte y la arquitectura religiosa y funeraria durante el siglo VI”.

Partiendo de los datos que se presentan a continuación sobre el sitio de referencia, deberás realizar un informe **preliminar** para la UNESCO local que justifique la pertinencia o no del sitio en la Lista de Patrimonio.

Para ello, deberás seguir las pautas que se presentan seguidamente y fundamentar con la bibliografía del bloque.

Ficha resumida del bien cultural:

Nombre completo del sitio: Mausoleo de Gala Placidia

Ubicación geográfica: Ravenna, Italia

Años de construcción: 425-436

Materiales: ladrillo y hormigón, en la estructura y en el exterior; mosaicos en el interior.

Para el análisis arquitectónico:

Para fundamentar la inclusión del bien por sus características arquitectónicas:

1. Textos vistos en el Bloque. Los dichos de los autores, con su indicación referencial.
2. Materiales: ¿están en relación a los utilizados en otros ejemplos de la época?
3. Análisis de la planta, corte y axonométricas. Aquí se deberá fundamentar mediante un breve análisis que muestre las características principales del bien.

Para el esbozo del análisis iconográfico:

La mayoría de los autores acuerdan en que los temas de los mosaicos del Mausoleo de Gala Placidia se refieren a la exaltación de la divinidad de Cristo y a San Lorenzo, cuya representación preside la cabecera.

Para fundamentar la inclusión del bien por sus características iconográficas:

1. Concepto de programa iconográfico
2. ¿Se puede hablar en este caso de la existencia de un programa iconográfico?
3. ¿Los temas de los mosaicos guardan relación con el edificio? ¿Con el dogma? ¿Con los temas que encontramos en otros edificios de Ravenna?

Para el trazado de análisis estilístico:

Para fundamentar la inclusión del bien por sus características estilísticas:

1. ¿Hay elementos estilísticos propios del bajo Imperio (greco-romanos occidentales)? ¿Cuáles?
2. ¿Hay elementos estilísticos bizantinos (greco-romanos orientales)? ¿Cuáles?
3. ¿Podemos afirmar partiendo del estilo que estos mosaicos deberían estar incluidos en la lista de Patrimonio?

En otros casos los trabajos integradores se centraron en la realización individual por parte de los alumnos de investigaciones que sirvieran de base para, luego de seleccionar un tema, realizar un producto final de diferentes características, tales como:

- un boceto de guión museológico,
- un guión curatorial,
- un texto para transferencia educativa (destinado a distintos públicos, tanto estudiantes como público en general, por ejemplo),
- un artículo científico para una revista especializada,
- una ponencia para un congreso,
- un artículo de divulgación para la revista Hola.

Todas estas producciones debían estar fundamentadas con bibliografía específica y culminaban con una exposición oral, generalmente acompañada de presentaciones multimediales.

Aulasweb

En el año 2019 inauguramos nuestra primera aula web para Historia del Arte III - Edad Media, siendo la pionera en el grupo que conforman las tres primeras Historias del Arte para la Carrera de Historia del Arte.

En esa primera experiencia el aula web se concibió como una extensión de la cursada, aportando una visión ordenada por clase temática de la materia, además de elementos administrativos, materiales bibliográficos, materiales de consulta, audiovisuales y links de interés.

Desde las primeras experiencias hasta la actualidad, el Aula Web está configurada mediante una división en pestañas. La primera, es la general: en ella se presentan las explicaciones de los contenidos de la materia y los accesos al programa de la materia, el régimen de regularidad, las pautas de entrega de trabajos, el cronograma, los modos de evaluación, la explicación de las líneas de tiempo y los temas

de cada clase. También está el acceso a los dos foros, uno que se utiliza para los avisos y otro general, de consulta. El resto de las pestañas corresponden cada una a una clase semanal.

Cada pestaña referida a una clase contiene toda la información necesaria para el abordaje del tema al que se refiere.

Están numeradas y ordenadas correlativamente, con el número de la clase y el bloque al que corresponde, y en cada una hay una breve explicación introductoria sobre el contenido de la clase que tiene por objetivo servir de orientación para la lectura de la bibliografía.

En dos apartados posteriores se encuentran detalladas la bibliografía obligatoria y la complementaria, con los hipervínculos de acceso al material digital.

Luego, el alumno puede encontrar recursos para el abordaje del tema, que suelen ser de diversa índole: bibliográficos, audiovisuales, páginas web de museos, accesos a repositorios internacionales, documentales, páginas oficiales de sitios de los estudios de caso, libros medievales, edificios, etc.

Como dijimos, el aula web se utiliza como extensión de las clases y como reservorio de recursos. Pero también, a partir del año 2020, se incorporaron tres tipos de evaluaciones, dos de realización semanal y una de realización por cada uno de los cuatro bloques.

Estas evaluaciones se realizan por cada clase y son: una o dos Tareas, uno o dos Cuestionarios y una Línea de Tiempo por bloque, que en cada clase tiene nuevas consignas para terminar en un solo producto por bloque que las incluye a todas.

La Tarea consiste en un breve trabajo de carácter individual que requiera un trabajo reflexivo y de síntesis sobre los contenidos desarrollados en la clase: puede ser una pregunta sobre algún texto de la bibliografía obligatoria y su relación con lo visto en la clase teórica o en la práctica, relaciones entre diferentes textos, un análisis de obra aplicando alguna metodología indicada (o parte de ella), un análisis espacial arquitectónico y su relación con la liturgia, por ejemplo.

Estas Tareas se realizan en el ámbito del aula web, en días posteriores a la clase semanal, usualmente tomando las 48 hs. que corresponden a los días viernes y sábado. Es decir que la consigna está disponible por 48 hs. Tienen asignada una cantidad determinada de palabras.

El objetivo principal de estas tareas es, desde la perspectiva que concibe la evaluación como una instancia de aprendizaje, reflexionar, elaborar y fijar conocimientos que se consideran importantes para el tema visto.

Por otra parte, al tener un límite de cantidad de palabras junto con indicaciones de uso de citas y ciertas pautas formales, las tareas se pensaron también con el objeto de ejercitar las capacidades de síntesis y de redacción necesarias en la tarea académica de un historiador del arte (investigación, redacción de papers para participación en congresos, en revistas académicas, en publicaciones científicas, etc.).

Estas tareas se evalúan semanalmente a través de aulas web mediante una retroalimentación online individual. También se analizan los resultados en su conjunto, observando si hay “errores” que se hayan repetido en varias tareas, si se ha utilizado correctamente la bibliografía obligatoria, si encontramos algún tópico que presente algún grado de complejidad en cuanto a su interpretación, si se han respetado las pautas en relación a la respuesta a la consigna, como así también a la cantidad de palabras utilizadas, etc. Este análisis semanal se convierte en insumo para volver a las cuestiones que sean necesarias en la clase

posterior, con el objetivo de reforzar lo ya visto en la retroalimentación individual.

Al hacer no solo una corrección y una devolución individuales, sino también observar lo sucedido en el grupo cuantitativa y cualitativamente, estas instancias nos permiten el seguimiento individual de los alumnos, por un lado, y la adaptación de la práctica docente a las necesidades y particularidades de cada grupo.

Los Cuestionarios son un recurso del AulaWeb que consiste en la formulación de una serie de consignas, que pueden ser preguntas o enunciaciones, que se responden o se completan con la elección de una de tres opciones.

Estos cuestionarios se realizan en cada clase, en la última parte. Dependiendo de los temas vistos, pueden ser uno o dos cuestionarios. Cada cuestionario tiene aproximadamente entre diez y veinte frases a completar o preguntas. Si algún alumno tuviera algún inconveniente o estuviera ausente, se le brinda la oportunidad de realizarlo en otro momento.

Las consignas se formulan sobre la base de la bibliografía obligatoria, la elaboración de la línea de tiempo, lo trabajado en las clases teóricas y prácticas y las relaciones entre todos estos insumos. A su vez, responden a dos objetivos principales: por una parte, hacer foco en temas, datos, textos o detalles que consideramos importante que el alumno vuelva sobre ellos, por otra, partiendo de la reflexión que suponen las opciones, fijar la respuesta correcta de esa consigna.

Esto se logra mediante dos mecanismos: por un lado, la retroalimentación instantánea que nos ofrece el sistema: al enviar la respuesta, automáticamente aparece la explicación con la opción correcta. Por otro lado, el sistema nos permite ver los porcentajes de las respuestas incorrectas y las correctas. Luego de finalizado el cuestionario, hacemos un análisis de dichos porcentajes utilizándolos como insumo para retomar el tema en la clase siguiente y también para reformular las consignas en caso de ser necesario.

El Aula Web realiza la corrección y retroalimentación inmediatamente que el alumno marca la opción elegida. Esto permite que se pueda fijar el conocimiento con la respuesta correcta en el momento en que se ha estado trabajando. A su vez, el sistema del Aula Web proporciona análisis cuantitativos de cada respuesta que se transforman en recursos para el análisis sobre el impacto de los temas con el fin de volver sobre los saberes en los cuales ha habido mayor cantidad de respuestas incorrectas.

Palabras finales

En este capítulo hemos abordado solo algunas de las numerosas y variadas prácticas que hemos realizado. Treinta años de dictado de una materia pueden parecer mucho tiempo teniendo en cuenta que en tres décadas se atraviesan muchas etapas y modificaciones, en una dinámica constante de adaptaciones a demandas institucionales y a las contingencias del contexto histórico. Sin embargo, resulta también un periodo acotado si se lo pone en relación con la historia de otras materias o de la carrera en sí misma, es un espacio que sigue en construcción, incorporando nuevos elementos, aprendiendo a través de distintas pruebas y siempre receptivo a críticas y sugerencias.

Al igual que la materia que nos convoca, su objeto, la Edad Media, es dinámico y su concepto se

encuentra en permanente cambio y reconfiguración, implica un pasado amplio y lejano que, sin embargo, se actualiza constantemente, lo que vuelve fundamental que se le dedique estudio y espacio curricular.

Los recursos de la materia responden a la diversidad y complejidad del periodo que abarca, dando cuenta siempre de que el mismo es, justamente, inabarcable, y que más que exponer una serie de máximas se trata de habilitar interrogantes que abran puertas a la reflexión crítica, la curiosidad y al ejercicio de la imaginación.

Experiencias en primera persona desde la mirada de los alumnos

En este apartado incluimos las valiosas miradas de dos exalumnos, Virginia y Horacio, que en la actualidad se desempeñan como Ayudantes Adscriptos de Cátedra.

Virginia Agretti

Imaginar me resulta una tarea tan vital como la de respirar. Me crié entre historietas, libros de fantasía y películas de ciencia ficción. Aprendí las formas de las letras antes que su sonido, empecé a dibujar antes de saber escribir. Me pasé los recreos de la escuela primaria en el aula garabateando en el cuaderno mientras mis compañeros y compañeras corrían en el patio, y tuve después la suerte de estudiar en una escuela secundaria artística donde nos enseñaron a garabatear en otros soportes y con una mayor diversidad de recursos. Allí también aprendí que muchos garabatos cargan sentidos profundos y que las relaciones entre imágenes y significados trascienden las generaciones. Tuve el privilegio de elegir qué estudiar y emprendí la carrera de artista en la misma institución donde hice el secundario, para poder indagar aún más en el mundo de la producción y la interpretación de imágenes: el arte no es para mí una actividad ociosa sino una forma de atravesar la vida y relacionarme con el entorno y con los demás.

Finalmente, años después de recibirme y de explorar otras carreras vinculadas al mundo artístico – teatro, gestión cultural y comunicación visual–, una serie de factores confluyeron para que pudiera mudarme a La Plata a estudiar la carrera de mis sueños en la Facultad de Artes de la UNLP. Tanto mi formación secundaria como terciaria incluyeron en su programa distintos espacios de Historia del Arte, de manera que el área de abordaje de la disciplina no me resultaba ajeno como así tampoco su lenguaje. Lo que sí implicó un desafío fue, por un lado, el grado de especificidad que le otorga a cada periodo el hecho de ser una carrera completa: a unidades espacio-temporales que en la escuela desarrollábamos en un mes, ahora les correspondía toda una materia cuatrimestral. Por otro lado, mi primer año de cursada coincidió con el ciclo lectivo 2021, que ante el contexto global de emergencia sanitaria por la epidemia de CoVid-19, se llevó a cabo de manera virtual; lo cual me permitió iniciar la carrera antes de trasladarme a otra ciudad.

Historia del Arte 3, o Historia Medieval, corresponde en la currícula de Historia de las Artes a la primera materia de segundo año, y se cursa desde hace mucho los lunes a las 2 de la tarde, en una de las aulas viejas de la Sede Central de la Facultad. Mi llegada a la ciudad de La Plata ocurrió a las siete de la mañana del lunes 7 de marzo del año 2022, un lunes lluvioso y tempranamente otoñal, un lunes sin casa, de hacer tiempo en la terminal y de recibir la valija mojada por una filtración en la bodega del colectivo. Ese mismo lunes, con el sol de la siesta que después de la lluvia hace brotar el vapor de las veredas en una de las ciudades más húmedas del país, llegué, tarde por supuesto, y con dificultades para encontrar el aula, a la primera clase de Historia Medieval, la materia que más me entusiasmaba de la carrera.

El aula estaba oscura, tenía cortinas pesadas y butacas antiguas, lo cual me pareció muy acorde a los contenidos que nos convocaban. Los docentes que, lejos de acusarme por la tardanza, me dieron la bienvenida con una sonrisa, explicaban minuciosamente el campo de extensión geográfico y temporal de la materia. Nunca antes había visto a alguien hablar con tanto entusiasmo sobre un mapa. Me costó entender a qué se referían, me costó adaptarme al ritmo universitario, al volumen de lecturas, a la precisión de las evaluaciones. Me costó entender los puntos de vista de algunos autores, todavía me cuesta pronunciar sus apellidos y dimensionar periodos de tiempo de más de cien años. Me costó tomar apuntes con las luces apagadas y dibujar fronteras de países que ya no existen, me costó reconciliarme con algunas nociones cristianas y me cuesta resignarme a todo lo que queda fuera de programa. Pero no fue en absoluto complicado, y lo confirmo hoy desde el lugar de adscripta, saber que estaba en el lugar correcto, donde la pasión tiene validez académica y las imágenes literarias de mis recuerdos encontraban referencias históricas concretas.

Después de la presentación del marco espacio temporal y el enfoque teórico de la materia, llegó el momento del espacio práctico donde, ante una tímida audiencia, fueron explicadas en detalle las distintas instancias de evaluación durante el cuatrimestre. La estructura de la cursada era admirable: cuatro bloques temáticos, cada uno de tres o cuatro clases de desarrollo y un cierre con un parcial escrito presencial al final de cada uno, el último de los cuales no sería en formato tradicional sino la exposición de una pequeña investigación sobre un tema a elección de cada estudiante. A la vez, en paralelo a las clases, debíamos elaborar una serie de mapas y líneas de tiempo, una por bloque, incorporando elementos que se nos proporcionaban cada semana en relación con la bibliografía correspondiente. Y por último, unos días después de cada clase y con frecuencia semanal, debíamos resolver breves lecciones de opción múltiple cargada en el campus virtual que la materia utiliza en la plataforma AulasWeb, y junto a ellas un ejercicio de elaboración de un texto breve a partir de una consigna. Cada uno de estos formatos conlleva un desafío particular, tanto para estudiantes como para docentes, y permite a su vez distintos caminos para procesar los contenidos de la materia.

Debo admitir que fue una cursada, aunque maravillosa, para nada liviana. El ritmo semanal de evaluaciones funciona como anclaje constante a los contenidos que se trabajan en el aula, si bien conlleva también una demanda permanente que puede ser difícil de conciliar con otras materias que se cursen en simultáneo, mantiene la sincronización entre las lecturas bibliográficas y los contenidos dados en las clases. Es un buen recurso para quienes transitan la materia en modalidad presencial, una forma de acompañamiento. En el año en que hice Historia 3, la materia se dictaba los días lunes,

y las lecciones se resolvían virtualmente los viernes, porque el acceso a la red WiFi institucional no funcionaba lo suficientemente bien como para permitir hacer las actividades en clase. Por suerte, a partir del año siguiente esta situación mejoró, ya que el desfase resultaba inconveniente para todas las partes: como estudiantes, debíamos destinar a la materia un momento fijo en la semana además de las horas de cursada, y como docentes se volvía difícil determinar con seguridad que las tareas hayan sido resueltas por los estudiantes de manera individual. Junto con las lecciones se nos habilitaba una consigna para elaborar un breve texto propio sobre alguno de los temas principales abordados en la semana. Personalmente, y creo que gran parte del estudiantado de la carrera coincide conmigo, disfruto mucho del ejercicio de escribir. Y como evaluación me parece uno de los métodos más eficientes para afianzar los contenidos ya que la limitación de caracteres hace necesaria la reflexión para integrar lo que se pide de una manera sintética y con voz propia. Esas pequeñas reseñas me han servido mucho como insumo de repaso al momento de preparar los exámenes parciales, al igual que los mapas y las líneas de tiempo.

Los exámenes parciales, en su formato tradicional de cuestionario de resolución escrita y presencial, han sido responsables de los momentos más tensos de la cursada. De por sí es una instancia evaluativa donde parecen ponerse en juego cosas muy definitivas, la atmósfera solemne del aula silenciosa y la extrema concentración colectiva hace que las dos horas se pasen demasiado lento para estar en calma, y demasiado rápido para responder las preguntas. Aquí una de las grandes problemáticas de Historia 3: lo mucho que sus contenidos superan la cantidad de clases del cuatrimestre. Si toda la cursada es en sí misma una forzada compresión de temas a apenas unas pocas semanas de desarrollo, el momento del parcial, en el que cada alumno debe dar cuenta en apenas dos horas de todo lo abordado durante el bloque tanto dentro como fuera del aula –teniendo en cuenta la lectura de la bibliografía y la resolución de las tareas semanales– constituye un episodio tan denso como agotador, que se traslada al momento de la corrección. Siendo estudiante, creo que la función de estos exámenes era la de demostrarle al docente que iba al día con las lecturas, mientras que el trabajo final me permitió apropiarme de manera más personal de los contenidos.

El cierre del cuarto y último bloque en mi año consistía en la selección de una obra o tema y una propuesta de desarrollo teórico. Un análisis, tanto teórico como formal, del aspecto arquitectónico, escultórico y pictórico de un caso bajo un enfoque totalmente libre, y la presentación oral del mismo. Desde mi punto de vista, esta experiencia fue fantástica, ya que funcionó como un primer acercamiento al trabajo de investigación –uno de los grandes pilares de la carrera y la disciplina–, muy enriquecedor además por el intercambio al momento de las presentaciones. Creo que el ejercicio de exponer y el de escuchar críticamente a los demás es fundamental en una disciplina que muchas veces tiende a la labor individual, cuando en realidad, como toda ciencia humana, no tendría razón de ser si no fuera por el diálogo entre pares.

Creo que la Historia de las Artes es un universo particular que se erige sobre el sentido de las imágenes, donde mundos ficticios y subjetivos se entremezclan con las ruinas tangibles de edificios milenarios y registros visuales de la vida en lejanos continentes. Creo también que hoy en día esta noción de entender el mundo a través de la visualidad no es una mera impresión personal, sino una consecuencia ineludible de la sobrecarga de imágenes que constantemente percibimos y producimos,

especialmente a partir de las últimas décadas, con la multiplicación exponencial de los dispositivos tecnológicos y el acceso globalizado a la red de Internet. En este punto, pienso también que posiblemente, muchas de las cosas que a mí me costaron, implican también una dificultad a otros estudiantes e incluso al equipo de cátedra.

Está fuera de discusión que los recursos tecnológicos son, efectivamente, recursos; herramientas que facilitan y mejoran el acceso a los contenidos que aborda la materia, y aportan, a su vez, un gran abanico de posibilidades pedagógicas a la cursada, tal es el caso de la plataforma AulasWeb de aulas virtuales, desde la que se resuelven cuestionarios en tiempo real durante las clases gracias al acceso público a la red WiFi y donde circulan documentos de contenido bibliográfico o con ejercicios de evaluación. A su vez, el uso de medios audiovisuales como computadora y proyector permite recurrir durante el transcurso de las clases a contenidos alojados en la nube tales como imágenes, fotografías, mapas, videos, recorridos virtuales sobre los casos estudiados en el aula, con una buena calidad de imagen y sincronización temporal. El tránsito por la cursada virtual de la carrera durante el ciclo 2021 favoreció, quizás forzosamente, la adaptación de todo el sistema universitario al uso de medios digitales en las cursadas.

Un componente del mundo virtual que todavía no logra integrarse en armonía al desarrollo de las clases es la Inteligencia Artificial Generativa. Hace ya muchos años que recurrimos a las máquinas para resolver operaciones prácticas que facilitan nuestras tareas cotidianas: resolver cálculos matemáticos, encontrar datos históricos o definir rutas óptimas para llegar a destino ya no son jurisdicción exclusiva de nuestra mente, sino que pueden ser perfectamente resueltas por aparatos e incluso con un mayor grado de fiabilidad. Ahora bien, la novedad de las nuevas IA es su poder generativo, su potencial de creación y emulación de lo humano en, por ejemplo, la forma de escribir. Estas cualidades pueden ser una amenaza para la imaginación y el aprendizaje, alterar los procesos cognitivos y sobreestimar el pensamiento hasta el punto de adormecerlo. Sin embargo, algo que también podemos reafirmar tras haber atravesado la pandemia, es que hay cualidades humanas que no pueden ser suplantadas por circuitos electrónicos, como la creatividad, el contacto interpersonal y, fundamentalmente en este caso: el ejercicio de imaginar. Las IA pueden crear imágenes a partir de comandos de manera muy rápida y eficaz pero, aunque nos otorguen resultados inmediatos, no suplantán a lo que ocurre dentro nuestro cuando el pensamiento se zambulle en la danza creativa entre las imágenes y las palabras.

Así la imaginación, hermanada desde siempre con el arte, se vuelve trinchera de lo humano. Visualizar lo que dicen las palabras, al igual que describir verbalmente lo que vemos, son ejercicios que abren caminos de posibilidades infinitas y que, como humanidad, hemos llevado a cabo desde el origen de los tiempos. La Historia del Arte es un puente poderosísimo entre las palabras y las imágenes, así como entre el pasado, el presente y el futuro. Cualquier estudio estimula el pensamiento y con él, la imaginación, pero considero que nuestra disciplina en particular, sea por su pie en el arte, su pie en la historia o esta particular cualidad ambivalente, activa de manera constante una invitación a la tarea creativa de imaginar. Así también, como todo corpus de pensamiento categórico, carga consigo una serie de nociones generalizadas que es necesario deconstruir, tarea para la cual el aula se constituye como espacio privilegiado.

En el imaginario colectivo, el Medioevo tiene designado un compartimento especial, determinado por el academicismo que organizó nuestro campo de estudio. Lo que conocemos como Edad Media abarca un tiempo tan largo y tan complejo de la historia de la humanidad que resulta absurdo que se llame como se llama. En cualquier línea histórica escolar figura como el período más extenso desde la Edad Antigua hasta nuestros días, y sin embargo es siempre el más vacío de hitos y de referencias. Para el estudiante escolarizado es lo que transcurre entre la caída del Imperio Romano de Oriente y el de Occidente, una edad oscura, un tiempo fantasma, donde la gente moría muy joven por las pésimas condiciones de higiene pero también construía imponentes catedrales.

A su vez, la Edad Media está envuelta en un halo de fantasía: es un tiempo tan lejano y tan aparentemente ajeno a nuestros modos occidentales de vivir y de pensar, que se convierte en escenario selecto para infinitas producciones audiovisuales, literarias, artísticas en general. Las calles de viviendas amontonadas se llenan de seres imaginarios en busca de aventuras, las naves de los mercaderes son saqueadas por vikingos con espectaculares trenzas, y los verdes prados del norte se hacen ceniza con el fuego de un dragón. A la distancia, en las torres de grandes castillos amurallados, las princesas esperan su rescate mientras los caballeros emprenden peligrosas travesías en busca de reliquias.

La enseñanza de la historia implica compartir una forma de mirar, contar un cuento, hacerle preguntas a todo lo que se mira. El compromiso de estudiar historia trae consigo el riesgo de transitar lugares inciertos, de ponerse a disposición de preguntas que muchas veces no sabemos responder, que pueden llegar incluso a sacudir el suelo que pisamos. Enseñar historia es contar, pero también es escuchar, se precisan muchas voces para formar un coro. Estudiar Historia del Arte no puede despegarse del mirar, de leer las historias que cuentan los objetos de las manos que los hicieron, además de leer las historias que otros escribieron acerca de lo que miraron. Enseñar historia del arte de la Edad Media conlleva el desafío de abrir de par en par una puerta que rechina ante un grupo de personas que espera ver sombras del otro lado. Es un desafío pero también es aventura, es sorpresa y posibilidad, un universo que se despliega tan amplio como heterogéneo, tan vasto en geografías como en su extensión temporal. La lección más importante de Historia III es una que subyace también a las demás: no se trata de La Historia sino de una historia, compleja y lejana, diversa y maravillosa, y sobre todo, ávida de ser contada. Antes que respuestas, Historia Medieval nos ofrece preguntas que se abren como ventanas, como una invitación abierta para nuestra capacidad de imaginar.

Horacio Millán

La idea de escribir mis experiencias en esta materia partiendo desde lo autorreferencial me resulta muy difícil. Siento que es muy escasa la trayectoria que me asiste para relatar experiencias personales sin pasar por la arrogancia. Me tranquilizo pensando en la eventual utilidad de aportar una visión personal de la experiencia.

Tal vez sirva contar un poco de mi historia para empezar.

Ingresé a la carrera de Historia del Arte, un poco casualmente y de manera tangencial.

Si bien desde muy chico la pintura y la música fueron mis mayores intereses, por diferentes

circunstancias terminé estudiando derecho. Mi paso por esa carrera no fue en absoluto satisfactorio, y por el contrario mucho más traumático de lo que reconocí en ese momento; egresé del secundario en 1979, y no es necesario relatar cómo fueron los últimos tramos de la dictadura militar en la universidad de principios de la década del 80. Nada cambia de un día para el otro, y hasta que me recibí no hubo transformaciones ni en la forma de enseñanza ni en el trato y situación que se dispensaba a los alumnos. Pasó mucho tiempo antes de que las actitudes de los docentes y los sistemas pedagógicos mejoraran, y a mí no me tocó. En esto influye que los profesores en derecho no eran, al menos en esa época, docentes, sino tan solo abogados, y la enseñanza extremadamente teórica y particularmente árida.

Desde ese momento, fuera de mi trabajo y profesión, practiqué una larga serie de actividades relacionadas con las artes y lo más alejadas posible del derecho, incluyendo las artes plásticas y el teatro.

Hacia 2015 comencé a estudiar fotografía, bastante seriamente. Tres años después me di cuenta de que mis compañeros fotógrafos provenían todos de disciplinas relacionadas con lo visual (cineastas, arquitectos, diseñadores o artistas plásticos) y que si quería mejorar como fotógrafo debía formarme de un modo más completo e integral desde lo visual. Después de pensarlo se me ocurrió que la carrera de Historia del Arte podía darme esa herramienta integral de conocimiento para usarla en la fotografía.

Cuando comencé a cursar Historia I en 2017, lo hice de manera tentativa, como prueba, para saber si me gustaba, y pensando que sería algo a lo que me iba a dedicar en muchos años más, cuando me jubilara.

Por supuesto mis planes no se cumplieron, ya que me enamoré completamente de la carrera.

Así llegué a Historia III, sin sospechar que no importa lo que siguiera después, el Medioevo iba a ser una constante.

Una de las cosas que todavía me sorprende es que no siento que nada de lo que estudio aquí me cueste (lo que en la práctica sé que no es así); pero ni las materias que no me gustan o interesan, o que son difíciles y oscuras, me resultan ajenas. A veces me maravillo porque asignaturas en las que tengo que estudiar mucho, y textos que llevan tiempo y son arduos o herméticos, me resultan “fáciles”. Cuando miro hacia atrás me doy cuenta de que consumieron esfuerzo, que fueron complicadas y que tuve que estudiar y trabajar mucho en ellas, y sin embargo, no me pesan.

Cuando comencé fue particularmente traumática mi falta de adecuación a las exigencias tecnológicas. Me sentí sobrepasado ante la confección de la más simple línea de tiempo, totalmente dejado atrás, inútil y viejísimo. Sin embargo, siempre entendí que esta es una de las herramientas más útiles con las que contábamos en el aprendizaje; gracias a ellas comencé, sobre todo en esta materia, a entender lo que hacemos con la historia. Dado que solo podemos observarla e interpretar algunos acontecimientos y procesos, los periodizamos y ubicamos en un instrumento que gráficamente, a golpe de vista, nos permita no solo recordarlos, sino también percibir incluso cierto grado de arbitrariedad con que lo hacemos; arbitrariedad no porque sea antojadiza, sino porque su ubicación depende además de visiones e informaciones que se van incorporando progresivamente, lo que puede conducir a condicionarlos o reubicarlos.

En los últimos tiempos descubrí que una herramienta que me resulta fundamental en la ampliación del conocimiento es youtube. Es enorme la cantidad de documentales, pequeños programas, videos profesionales y aficionados, en los que se pueden ver los objetos de los que hablamos; es cierto, sin embargo, que deben ponderarse y tratarse con cuidado, ya que no todos son formulados desde el

profesionalismo, y algunos se manejan más con leyendas e historias poco veraces, haciendo hincapié en lo espectacular, lo mágico y lo conspirativo, que en hechos históricos comprobables. Pero aun así todos los grandes museos, las sociedades históricas, y muchos científicos, críticos e historiadores serios aportan conocimientos desde sus propios canales. La ayuda de estos programas es invaluable, porque a lo teórico se suma lo visual, y podemos acceder al examen detallado de objetos que aun estando en exhibición en galerías o museos, nunca podremos ver en detalle por completo.

En mi experiencia personal, ingresé con una visión de la historia bastante estructurada y tradicional, fundamentalmente por el desfase que traía de mi viejo secundario, cuando los períodos se enseñaban de forma muy definitiva: la Edad Antigua se extendía desde una fecha hasta otra, de manera precisa; la Edad Media comenzaba con un determinado acontecimiento, con un día y hecho específico, y terminaba con otro; el Renacimiento se extendía desde un momento dramático claramente determinado, hasta otro igualmente dramático y fijo. Luchar contra este preconceito, abrirme a la idea de que nada es tan claro, que los procesos se superponen, que ciertas condiciones específicas son un basamento previo sin el cual otros procesos o acontecimientos tendrán un alcance limitado y se agotarán progresivamente, que los cambios muchas veces son graduales y que ciertas características de un estilo se introducen en otro, fue además una revelación.

La idea de que la Edad Media era un período uniforme, oscuro, muchas veces descolorido y bárbaro, fue reemplazada por la de un espacio temporal con luces y sombras, lleno de color y matices, complejo, que en algunos campos comenzaba más tarde o más temprano de lo que creía, y que también culminaba de forma igualmente tentacular.

Ese desarrollo tentacular de la idea de la Edad Media no solo abarcaba los confines tradicionalmente asignados geográficamente a lo europeo, con sus innumerables variaciones locales o regionales, sino que en el sur se abría hacia el Islam, otro universo develado, increíblemente rico, todo un edificio de conocimiento nuevo e insospechado a descubrir, con un caudal de tradiciones y modalidades apenas intuido; y además con una estructura y desarrollo temporal que no tiene correlato exacto con el europeo, ya que los estilos y tradiciones se organizaron en torno a un devenir histórico propio y en gran medida independiente.

En este punto, tal vez convenga aclarar que, en el caso de la materia, al hablar de lo “europeo”, nos encontramos íntimamente ligados a lo cristiano. La idea de cristianismo hasta hace algunos años era un contexto que no necesitaba demasiada explicación. Su conceptualización en la materia es fundamental; y sin embargo la impronta de la religión católica, que durante la mayor parte de la Edad Media fue el principal comitente de obras de arte y arquitectura, hoy se encuentra casi totalmente ausente entre los alumnos. Este aspecto hoy debe ser enseñado desde conceptos básicos que antes eran conocimiento común. En mi caso, por otro lado, y pese a tener una formación católica, admito que aprendí mucho más sobre religión desde el estudio de obras que desde el catecismo, de un modo mucho más analítico y no como artículo de fe sino como medio de acceso a la obra de arte y su contexto.

Disfruté mucho, además, la realización de trabajos prácticos más tradicionales, ya que me daban la oportunidad de analizar piezas artísticas o arquitectónicas usando mi propia visión y capacidad de análisis, poniendo en acción tanto los conocimientos adquiridos como mi creatividad e imaginación; y

en algunos casos el humor, como en un trabajo consistente en la realización de una nota para una supuesta revista *Hola medieval*, a partir de una página del Código Manesses. Encontré este tipo de trabajo divertido y creativo, porque superaba el marco de la mera información acumulada; aquí lo aprendido se llevaba al acto. Aún hoy, y en todas las materias, es el tipo de trabajo que más me interesa y aporta, porque se sale de lo común. La dificultad puede residir en la timidez y el miedo a usar los impulsos de nuestra propia personalidad, pero cuando el alumno consigue cruzar esta barrera puede enfrentarse a cualquier cosa.

Pese a manejar muy bien con herramientas como el procesador de textos (especialmente si me comparaba con otros abogados), la distancia entre mi secundario, cursado a fines de los años 70, y el inicio de una carrera nueva cuarenta años después, era un Monte Everest.

Con cada página leída, cada vez me quedaba más clara la medida de mi ignorancia. A veces tenía la idea de haber estado durmiendo durante años, en una especie de animación suspendida, mientras afuera el mundo seguía avanzando. Mi primer sacudón con esta noción se produjo cuando en Historia I escuché los nombres de Çatalhöyük y Göbekli Tepe, descubiertos después de mi nacimiento, y de los cuales mis maestras y profesores seguramente no tenían conocimiento cuando estaba en la escuela y el secundario. Creyendo ser una persona bastante bien informada y con una buena cultura general, desde siempre interesado en la historia y la antigüedad, tuve que hacer un esfuerzo simplemente para entender sus nombres; y esto pese a haber asistido a una muy buena escuela primaria y a uno de los colegios secundarios de la Universidad.

Contrariamente a lo que me decían mis amigos, una diferencia que nunca sentí fue la de la edad respecto de mis compañeros de clase, muchos de ellos adolescentes.

Tal vez lo que me mantuvo más cercano, más identificado con la carrera, fueron los profesores. Habiendo transcurrido ya más de la tercera parte, lo que más me sigue sorprendiendo, es que en todos estos años nunca tuve un profesor en la carrera de Historia del Arte que no estuviera del lado del alumno. Nunca sentí tener a un profesor en contra, que estuviera trabajando para resaltar su superioridad o sus propios conocimientos, o su poder por sobre el alumno, que buscara alcanzar esa posición a través de la humillación o la arbitrariedad; y probablemente gracias a eso es que venir a la facultad, no importa la materia, aun en los casos de las más áridas, me sigue llenando de energía.

Historia III, Arte Medieval, es un caso especial, sin embargo, ya que además hay una gran cercanía cronológica con la cátedra, y eso genera (al menos desde mí) un vínculo de vivencias compartidas que no está presente en muchas otras materias. Pero con esta circunstancia accidental se superpone de manera muy marcada el tema de que se trata. Porque adentrarme en el estudio de ese extensísimo y diverso espacio de diez siglos de arte (y de historia), fue ingresar en un laberinto lleno de puertas que llevan a otras puertas, y cada vez que se abre una, hay más puertas por abrir; y pese a eso no me siento perdido.

Estudiar arte medieval me permitió entender lo que veía cuando viajaba, relacionarme de otra forma con los objetos y edificios que visitaba. Fue como aprender un idioma y poderlo hablar, entender a alguien que antes me estaba contando historias de las que yo no percibía más que ruidos; y eso que estaba comprendiendo finalmente, que podía aprender, podía también traerlo y contarlo; relatar un cuento que fuera comprensible y poder transmitir lo que sentía, con sentido. Gran parte de la

experiencia docente me parece, es ser capaz de enamorar al otro con aquello que nosotros amamos.

Creo, finalmente, que la enseñanza es eso, un acto de comunicación del amor; tal vez la gran diferencia entre la enseñanza del arte y otras carreras sea una forma de desesperanza, la conciencia de que ninguno de nosotros se hará millonario con esto, por lo que la única manera en que podemos seguir adelante es porque la amamos.

Referencias

- Carré, Ana María; Cordero, Silvina; Grisolia, Marina; Lagreca, Lía Inés; Sagüés, Alicia; Sánchez, Daniel; Ruzzi, Andrea; García, Soledad (1997) "Los modos integrados de enseñanza y de evaluación de la Historia del Arte y sus relaciones con las disciplinas prácticas". Actas del Ilo Encuentro Internacional de Historiadores del Arte - La Habana, Cuba - noviembre de 1997. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_64bac6aa664639ecb2f8f96deef5937
- Cassirer, E. (1975) *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México: FCE.
- Duby, G. (1986) *Europa en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (1991) *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Gustavino, B. (2019) "La Historia del Arte en la UNLP. De materia a carrera". *Arte e Investigación*, (16), e037. <https://doi.org/10.24215/24691488e037>
- UNESCO: (1996) "Fundamentos para la aceptación en la lista de patrimonio mundial de los Monumentos paleocristianos de Rávena". <https://whc.unesco.org/en/list/788/>

CAPÍTULO 9

Testimonios de estudiantes

Laura H. Molina

La Evaluación

Uno de los recursos más comunes para diagnosticar o peritar cualquier ámbito educativo, en cualquier tipo de clase, de cualquier nivel, es la evaluación. Gimeno Sacristán (1996: 338) explica que:

evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Y Alicia de Alba (1991) afirma que las instancias evaluativas más comunes suelen ser 3:

1. la evaluación diagnóstica, en la que se evalúan las expectativas e ideas previas de los alumnos;
2. la evaluación continua, en la que se evalúan los aprendizajes regularmente, aunque de manera más informal; y
3. la evaluación sumativa, en la que se evalúan los aprendizajes de los contenidos y la propuesta de la materia.

En este caso, nos detendremos en la primera tipología, la evaluación diagnóstica, que solemos emplear tanto al comienzo de la cursada, como al final. La práctica diagnóstica de sondeo o exploración de los conocimientos previos del alumnado se realiza desde hace muchos años. Se solía hacer de forma presencial con la entrega de un formulario en papel que se completaba de forma anónima. Ahora se realiza a través del recurso 'encuesta' de Aulasweb, pero el objetivo es el mismo.

El objetivo de semejante evaluación es triple: (1) brindar al cuerpo docente información básica pero relevante sobre los conocimientos previos del alumnado, (2) promover la participación democrática del estudiantado, poniendo en valor su reflexión sobre la propia experiencia y el recorrido educativo

realizado y sus observaciones críticas, y (3) determinar los conocimientos adquiridos (o no) a lo largo de la cursada. Estas últimas dos evaluaciones están también ligadas a la segunda tipología, de evaluación continua o permanente.

Todos estos recursos permiten recolectar información e interpretarla rápidamente. En el ámbito educativo podemos utilizarlas con gran facilidad. Y en realidad no hay desventajas en la herramienta, sean cuales sean los resultados o las críticas —es siempre preferible saberlos que no saberlos y siempre hay margen de mejora, de perfeccionamiento.

Solamente durante los dos años de la pandemia se sumaron preguntas que giraban en torno a las condiciones de conectividad y tecnología, para intentar conocer la situación de realización de la cursada, y las posibilidades y limitaciones a las que se enfrentaba el alumnado y el cuerpo docente. Pero durante, antes, y después de la pandemia, lo que se pregunta tiene que ver con el nivel educativo, en pos de conocer con qué saberes previos cuentan y, finalmente, se realizan una serie de preguntas al comienzo de la cursada para repetirlas al final y poder contrastarlas, como pedirles que definan al arte (antes de haber tenido clases y al final del cuatrimestre).

Además, es siempre el equipo docente quien evalúa las clases. En este caso, cada estudiante evalúa a sus profesores, a los contenidos, a las herramientas, etc. Y a partir de las intervenciones que se repiten, se desencadenan transformaciones que intentan responder a esas cuestiones —en la medida de lo posible.

Así, antes de comenzar las clases, se pide al alumnado que responda las siguientes cuestiones. Y aunque pueden tener algunos matices de cuatrimestre a cuatrimestre y de año a año, suelen tener las siguientes interrogaciones:

1. Nombre
2. Edad
3. Tránsito educativo previo
4. ¿Qué es el arte?⁵⁹
5. ¿Qué es la Historia?
6. ¿Qué utilidad tiene la Historia del Arte?

Asimismo, al finalizar la cursada, se repiten las últimas 3 preguntas de la encuesta inicial y se suman las cuestiones relativas a la evaluación de la performance de la Cátedra:

1. ¿Qué es el arte?
2. ¿Qué es la Historia?
3. ¿Qué utilidad tiene la Historia del Arte?
4. ¿Pudo acceder a la comprensión de los contenidos de la materia? Sí/ No/Parcialmente
5. Con respecto a la dificultad en la comprensión bibliográfica, la consideró:
 - De baja dificultad, comprensible

⁵⁹ Quienes recurrieron la materia —idealmente— identifican a la pregunta como capciosa.

- De dificultad media
 - Difícil, inabordable
6. ¿Cómo valoraría la comunicación con sus docentes? MB/B/R/M/MM
7. Las clases TEÓRICAS le resultaron:
- Claras
 - Confusas por momentos
 - Confusas
 - Inabordables
8. Las clases PRÁCTICAS le resultaron:
- Claras
 - Confusas por momentos
 - Confusas
 - Inabordables
9. La metodología de los trabajos prácticos pedidos le resultó:
- Accesible
 - Difícil
 - Inabordable
10. La metodología de las evaluaciones le resultó:
- Accesible
 - Difícil
 - Inabordable
11. Comentarios, sugerencias u observaciones personales. Respuesta corta.

Aunque la esperanza puede ser encontrar apropiados y traducidos los contenidos de la materia en las respuestas de forma compleja y completa, estas encuestas se destacan por su heterogeneidad general, con ciertas tendencias o denominadores comunes.

Como nota general, en las encuestas diagnósticas de comienzo de cursada se nota una gran diferencia entre quienes las completan ANTES de haber asistido a la primera clase y quienes la realizan DESPUÉS de la primera clase, especialmente en la definición del concepto de arte, lo que denota una comprensión cabal de lo explicado. Sin embargo, tanto al comienzo como al final, muchas veces se suele describir al arte como *expresión subjetiva*, lo cual no es necesariamente incorrecto, pero se aleja de la definición que sostiene la cátedra –que busca problematizar esas ideas, tan arraigadas en el sentido común–. Quizás una conclusión evidente con estas evaluaciones es lo difícil que es desaprender, desestructurar presupuestos. Se puede volver sobre el capítulo 1 para encontrar el marco teórico con el que trabaja la Cátedra para definir el concepto de arte.

Con respecto a la segunda pregunta, se suele asociar a la Historia con la idea de sucesos, o sucesión de eventos y a algo que ‘sucedió’ en el pasado. Sin embargo, para la Cátedra la Historia es un otro relato más, ya que un hecho histórico no es un objeto dado, natural, sino que resulta de una construcción interesada. Se puede revisar el capítulo 2 para reexaminar la cuestión.

Finalmente, las respuestas más diversas e inseguras se encuentran en el tercer ítem, el que pregunta sobre la posible ‘utilidad’ de la Historia del Arte. Es una tendencia generalizada que les alumnos no pueden encontrar respuestas plausibles para sumar la disciplina a sus planes de estudio. Afortunadamente, al final de la cursada encuentran algunos recursos epistémicos, pero igualmente, a nuestro parecer, suele quedar inconclusa. Se puede volver al capítulo 5 para revisar este tema.

Con respecto a la performance de la Cátedra, la tendencia suele ser siempre positiva, con una nota que siempre se repite: el pedido por reducir la cantidad y la calidad (opaca, densa) de lecturas que suele resultar inabordable. En los últimos años la Cátedra ha hecho una leve reducción de cantidad bibliográfica, pero no de calidad. Muchas veces entendemos que lecturas complejas se vuelven desafíos positivos para la expansión de horizontes cognitivos y por lo tanto preferimos aprovechar las clases para problematizar las lecturas. Sin embargo, sigue siendo una materia que requiere muchísimo tiempo de lectura y esfuerzo, y seguimos recibiendo observaciones al respecto.

Referencias

- de Alba, A. (1991) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM.
- Gimeno Sacristán, J. (1996) “La evaluación en la nueva enseñanza”, en Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Conclusión

La incorporación del proceso artístico, en este caso la historia del arte como instrumento importante en la educación y la construcción de las redes de sentido en un marco histórico y social específico, implica validar la experiencia como herramienta de la formación y el conocimiento.

Implica incorporar a la persona como alguien que tiene valores e historia y estructurar esto con los aportes que brinda la educación de modo intersubjetivo. No se trata de incorporar y aprender las “leyes mediante la compleja operación de la observación y la teorización”.

Las artes de la imagen y el espacio –en este caso– como construcción de sucesos o acontecimientos en el mundo contemporáneo, se manejan interdisciplinariamente para el diseño de simuladores de desarrollo científico, redes de información y construcción de subjetividad, vida artificial, teleinmersión, etc. Sin perder su función institucional moderna de posguerras del siglo XX –vinculada a la construcción de sentido desde la experiencia de lo lúdico, el placer y la libertad desde una perspectiva integrada de lo humano–, estos aspectos de la educación artística deben estar presentes con miras a una dimensión epistémica de lo estético integrado a la vida contemporánea, dejando la enseñanza instrumental del arte, la educación de artistas o especialistas en el manejo de las disciplinas de la imagen, el sonido, la danza y la escena, en el marco de una formación específica, también integrada a la vida contemporánea

Esta transformación de la dimensión epistémica del proceso artístico y su red de sentido en el proceso histórico social contemporáneo, implica también una transformación en la mirada del concepto de historia, arte y sus procesos de enseñanza aprendizaje, que es lo que se trató de presentar y desarrollar en este libro desde experiencias concretas de la enseñanza institucionalizada, en este caso en la hoy Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Apêndice

Algumas citas (originales en português, la traducción al final)

“...Aqui cabe situar que quando falamos de cultura na perspectiva da pós-modernidade, ao invés de assumir um conceito de cultura como elemento aglutinador de identidades, como algo fixo e homogenizador, importa pensar a cultura como redes de significados, como comunidades de sentidos, de pertinência e de pertencimento, que revela heterogeneidade e contradições. Portanto, é uma idéia mais dinâmica de cultura que comporta transfusões e mestiçagens nos trânsitos entre culturas.

Fruto das rupturas e mudanças de paradigmas que se forjaram no pensamento ocidental desde meados do século XX, em sintonia com a revolução que a pós-modernidade havia introduzido nos estudos sobre a arte, o ensino da arte também formulou propostas que buscam refletir sobre essas revisões epistemológicas, concretizadas pelos estudos culturais e da pedagogia crítica. Podemos identificar três fatores de mudança no contexto da cultura contemporânea que sustentam essas novas abordagens.

O primeiro é a ampliação da ideia de arte. A arte contemporânea, de certa maneira continuadora das propostas das vanguarda modernistas, se caracteriza por enfatizar questões que se referem a narração de histórias, por abordar temas controvertidos ou que chamam atenção para aspectos sociais e políticos da vida cotidiana em sociedade. A ordem formal sede lugar às linguagens híbridas que se configuram em narrativas.

O segundo fator são as transformações no campo das pesquisas das teorias e história da arte. Diante da diversificação do campo das práticas artísticas, os estudos sobre a arte se viram diante de paradoxos que os levaram a questionar, por exemplo, as analogias e diferenças entre as artes canônicas e a cultura visual, entre o teatro e as produções dramatúrgicas dos meios de comunicação de massa, ou a legitimidade e hegemonia das formas de arte culta frente as formas populares. Houve um deslocamento de interesse da obra ou do artista para os processos de circulação, de recepção e de apropriação da arte. Passou-se a observar como a arte interatua com o social, o político ou o estético e como incita o olhar do espectador, não mais entendido como um sujeito passivo, mas como um interator.

O terceiro fator é a evidência da crescente influência educacativa da cultura visual nassociedades tecnológicas. Na atualidade, tanto o conhecimento quanto o entretenimento se apresentam em formas visuais. No caso dos estudantes, a presença do visual em suas vidas está gerando uma distância

abismal entre suas capacidades e a dos próprios educadores, formados na cultura das letras e pouco habituados a manejar o mundo das imagens. No contexto da juventude de hoje, a pedagogia escolar está sendo suplantada pela pedagogia cultural, ou seja, aquela que advém dos meios de comunicação de massa (cinema, televisão, videogames, música popular, internet, publicidade, etc.) com as quais os jovens interatuam em seu tempo de ócio. Esta cultura massificada transmite valores e aporta conhecimentos aos processos identitários. Esta é uma questão premente para qualquer projeto educativo da atualidade...”. Ana Mae Barbosa. Pág 47-48. 2011. Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. Universidad Estadual Paulista. Julio de Mesquita Filho.

“Tem como propósito formativo proporcionar aos estudantes ferramentas para uma compreensão crítica do papel que cumprem em cada sociedade e a posição que ocupam no jogo das relações de poder. Tem como objetivo proporcionar aos estudantes os fundamentos para compreender criticamente os mundos sociais e culturais em que vivem e produzem suas relações de significados”. Ana Mae Barbosa Pág 49. 2011. Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. Universidad Estadual Paulista. Julio de Mesquita Filho.

“...Como vimos do final do percurso histórico, a Proposta Triangular é uma opção formativa de tendência pós-moderna, pois concebe a arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural...”. Ana Mae Barbosa Pág 50. 2011. Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. Universidad Estadual Paulista. Julio de Mesquita Filho.

Traducciones al español

“Aquí es importante señalar que, cuando hablamos de cultura desde la perspectiva de la posmodernidad, en lugar de asumir un concepto de cultura como un elemento que unifica identidades, como algo fijo y homogeneizador, es importante pensarla como redes de significados, como comunidades de sentidos, de relevancia y pertenencia, que revelan heterogeneidad y contradicciones. Por lo tanto, se trata de una idea más dinámica de la cultura que implica transfusiones y mestizaje en las transiciones entre culturas.

Como resultado de las rupturas y cambios de paradigma que se han forjado en el pensamiento occidental desde mediados del siglo XX, en consonancia con la revolución que la posmodernidad había introducido en los estudios de arte, la educación artística también ha formulado propuestas que buscan reflexionar sobre estas revisiones epistemológicas, concretadas por los estudios culturales y la pedagogía crítica. Podemos identificar tres factores de cambio en el contexto de la cultura contemporánea que apoyan estos nuevos enfoques.

Lo primero es la ampliación de la idea de arte. El arte contemporáneo, en cierto modo una continuación de las propuestas de la vanguardia modernista, se caracteriza por enfatizar cuestiones que remiten a la narración, por abordar temas controvertidos o que llaman la atención sobre aspectos sociales y políticos de la vida cotidiana en sociedad. El orden formal da paso a lenguajes híbridos que se configuran en las narrativas.

El segundo factor son las transformaciones en el campo de la investigación sobre las teorías y la historia del arte. Dada la diversificación del campo de las prácticas artísticas, los estudios sobre el arte se han encontrado con paradojas que los han llevado a cuestionar, por ejemplo, las analogías y diferencias entre las artes canónicas y la cultura visual, entre el teatro y las producciones dramáticas de los medios de comunicación masivos, o la legitimidad y hegemonía de las altas formas de arte sobre las formas populares. Se produjo un cambio de interés desde la obra o el artista hacia los procesos de circulación, recepción y apropiación del arte. La gente comenzó a observar cómo el arte interactúa con los aspectos sociales, políticos o estéticos y cómo incita la mirada del espectador, entendido ya no como un sujeto pasivo, sino como un interactor.

El tercer factor es la evidencia de la creciente influencia educativa de la cultura visual en las sociedades tecnológicas. Hoy en día, tanto el conocimiento como el entretenimiento se presentan en formas visuales. En el caso de los estudiantes, la presencia de lo visual en sus vidas está creando una distancia abismal entre sus capacidades y las de los propios educadores, formados en la cultura de las letras y poco acostumbrados a manejar el mundo de las imágenes. En el contexto de la juventud actual, la pedagogía escolar está siendo suplantada por la pedagogía cultural, es decir, aquella que proviene de los medios de comunicación masivos (cine, televisión, videojuegos, música popular, internet, publicidad, etc.) con los que los jóvenes interactúan en su tiempo libre. Esta cultura de masas transmite valores y aporta conocimientos a los procesos identitarios. “Éste es un tema urgente para cualquier proyecto educativo hoy en día...”. Ana Mae Barbosa. Pág 47-48. 2011. *Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. Universidad Estadual Paulista. Julio de Mesquita Filho.

“Su propósito formativo es proporcionar a los estudiantes herramientas para una comprensión crítica del papel que juegan en cada sociedad y la posición que ocupan en el juego de las relaciones de poder. Su objetivo es proporcionar a los estudiantes las bases para comprender críticamente los mundos sociales y culturales en los que viven y producen sus relaciones de significado”. Ana Mae Barbosa Pág 49. 2011. *Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. Universidad Estadual Paulista. Julio de Mesquita Filho.

“...Como vimos al final del recorrido histórico, la Propuesta Triangular es una opción formativa con tendencia posmoderna, pues concibe el arte como expresión y como cultura y propone un proceso de aprendizaje dialógico, constructivista y multicultural...”. Ana Mae Barbosa Pág 50. 2011. *Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. Universidad Estadual Paulista. Julio de Mesquita Filho.

Coordinadores

Sánchez, Daniel J.

Profesor y Licenciado en Historia de las Artes Plásticas (FDA-UNLP). Docente investigador UNLP, UNA, Categoría II. Es Profesor Titular de Historia de las Artes Visuales I y Epistemología de las Artes e investigador de la Facultad de Artes de la UNLP y Profesor Titular de la cátedra de Historia Sociocultural del Arte, Departamento de Artes del Movimiento (UNA). Realizó la Maestría de Gestión y Políticas Culturales del MERCOSUR (Universidad de Palermo) y fue Becario del IILA (Instituto Ítalo Latinoamericano Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia). Actualmente es doctorando de la UNTREF en Gestión y políticas culturales de la enseñanza superior. Fue Jefe del Departamento de Estudios Históricos y Sociales (FDA-UNLP) entre 2004-2007 y es docente de cursos de posgrado, extensión universitaria y de capacitación docente. Fue Director de Artes Visuales del Museo Provincial de Bellas Artes Emilio Pettoruti de la Provincia de Buenos Aires durante 2008. Realizó trabajos de investigación en el Cecore (Centro de conservación y restauración FDA UNLP) y el Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (FDA-UNLP), asesoramiento en la Dirección de Enseñanza Artística de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y fue integrante del equipo de capacitadores del programa Arte en las Escuelas (2001-2015). Actúa también en el presente como Consejero Directivo de la Facultad de Artes (UNLP) y fue Consejero Superior de la UNA durante el periodo 2007-2015.

Molina, Laura H.

Profesora de Historia de las Artes por la Facultad de Artes, UNLP y Licenciada en Comunicación Social, egresada de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Se desempeña como JTP de Historia de las Artes Visuales 1 desde 2019, cátedra a la que ingresó en 2004. A su vez es JTP de Producción de Textos A, de la Facultad de Artes (UNLP) desde el año 2012, cátedra a la que ingresó en 2009. Fue ayudante de Historia Sociocultural de Arte en el Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes (DAM, UNA, en la CABA) desde 2009 a 2022. Participa en proyectos de investigación sobre Historia del Arte, Epistemología de las Artes, Didáctica de las Artes y Educación a distancia atravesada por las TIC. Junto a la Cátedra de HAV1, además, lleva adelante un proyecto PIBA (Programa de Investigación Bianual en Arte). Actualmente se encuentra realizando el Doctorado en Artes de la Facultad de Artes de la UNLP, donde orienta sus estudios a la relación del arte con las nuevas tecnologías y el mundo digital. Es miembro del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (FDA-UNLP). Es investigadora Categoría IV del Programa de Incentivos.

Autores

Agretti, Virginia

Egresada de la Escuela Provincial de Artes Visuales Juan Mantovani de Santa Fe en Polimodal con orientación en Comunicación, Arte y Diseño (2011), Técnica Artístico Profesional en Artes Audiovisuales (2011) y Técnica Superior en Artes Visuales con especialización en Cerámica (2019). Estudios incompletos en Licenciatura en Comunicación Visual, UNL y en Gestión Cultural, UNER. Desde 2014 se ha desempeñado como mediadora cultural en distintos espacios culturales en Santa Fe, de gestión tanto estatal como particular, como tallerista de artes plásticas y de cerámica y como productora independiente de serigrafía y de cerámica. Integra diversos colectivos de producción artística. Desde 2021 hasta el presente, estudiante de la Licenciatura en Historia de las Artes, Orientación Artes Visuales. Desde 2024 Ayudante Alumna en la cátedra de Historia del Arte III (Medieval).

Bang, Nicolás A.

Profesor en Historia de las Artes Visuales. Diplomado en la Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, donde desarrolla su carrera docente como Adjunto en la materia Historia de las Artes Visuales I, desde el año 2009 y como Ayudante en la cátedra de Epistemología de las Artes desde el año 2011. Docente de 1°, 2° y 3° año de ESB de Historia de las Artes Visuales, además es docente de Proyectos artísticos y culturales en contextos diversos II de la especialización Socio Comunitaria, todas estas materias pertenecen al Bachillerato de Bellas Artes, UNLP, donde ejerce la actividad desde el año 2003. Es categoría V en investigación, y participa en varios proyectos acreditados por UNLP desde el año 2002, presentando varias publicaciones de carácter nacional e Iberoamericano, capítulos de libros y reseñas de muestras, todas orientadas a la Estética y a la Epistemología del Arte. Director del proyecto de Extensión Universitaria, “El Vendaval”, realizado en una población en riesgo como (jóvenes en conflicto con la ley penal). Este proyecto fue acreditado y subsidiado en cuatro oportunidades por la Secretaría de Extensión de la UNLP. Actualmente está siendo realizado en el Centro de Tránsito La Plata. Miembro del Banco de Evaluadores de la Secretaría de Extensión de la UNLP, desde el año 2008 al 2012 y en el año 2017. En la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires ejerce el cargo de docente en la Escuela de Arte de Berisso en las asignaturas Historia del Arte 3 y Teoría del Arte 2.

Grisolía, Marina

Licenciada y Profesora en Historia de las Artes Plásticas de la UNLP, actualmente Adjunta en la Cátedra Historia del Arte I de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Discípula de la Lic. Irene Suris (Coordinadora de Programación Educativa del Museo Guggenheim Nueva York), fue una de las iniciadoras de las actividades lúdico-participativas en la ciudad de La Plata (MACLA -Pasaje Dardo Rocha de La Plata) y educadora en la Catedral de La Plata (Experiencia Milo con la obra de Milo Lockett, junio-agosto de 2019, con la temática “Inclusión” y “Biodiversidad” con la obra de Agustín Viñas). Es profesora de Plástica, creadora del Taller Jugar en el Museo y del programa “Arte Arquitectura e Identidad” para niños, con actividades lúdicas de aproximación a las obras de arte y a la historia de la ciudad. Con 29 años de ejercicio de la docencia en todos los niveles educativos, actualmente diseña proyectos lúdico-participativos para museos y escuelas y dicta cursos de capacitación para educadores de museos.

Lagreca, Lía Inés

Licenciada y Profesora en Historia de las Artes Plásticas, diplomada en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (1988, FBA-UNLP). Profesora investigadora de la Facultad de Artes de la UNLP Categoría V (2000), participando de varios proyectos acreditados desde el año 1997. Es Profesora Adjunta de Historia de las Artes III Edad Media (FDA-UNLP) desde el año 2009 hasta el presente. Profesora y Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Historia de las Artes Plásticas I (FDA-UNLP) entre los años 1995 y 2009. Se desempeñó como Docente y Jefe de Trabajos Prácticos en el Taller Vertical de Historia de la Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la UNLP entre los años 1996 y 2006, en la cátedra Historia de la Arquitectura I (Antigüedad y Edad Media). Durante 1998 y 1999 se desempeñó como Profesora Titular de las cátedras Historia del Arte I, Historia del Arte II, Historia de las Artes Plásticas I, Historia de las Artes Plásticas II e Historia de las Artes Plásticas III en el Instituto Nacional Superior de Artes -INSA-, General Roca, Provincia de Río Negro (hoy Instituto Universitario Patagónico de las Artes -IUPA-). Es miembro del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (FDA-UNLP). En los años 1993 y 1994 estuvo a cargo de la organización del servicio de Guías de la Catedral de La Plata y de las tareas de relevamiento e investigación en la misma.

Millán, Horacio Miguel

Egresado como Bachiller del Liceo Víctor Mercante de La Plata (Universidad Nacional de La Plata, en diciembre de 1979). Procurador, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, agosto de 1988. Abogado, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, 1988. Empleado desde noviembre de 1985 en el Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. Desde septiembre de 1998 hasta su retiro en febrero de 2022, Abogado Adscripto de la Suprema Corte de Justicia con funciones de Instructor Judicial en la Fiscalía de Cámaras del Departamento Judicial La Plata. Desde 2017 hasta el presente, estudiante de la Licenciatura en

Historia de las Artes, Orientación Artes Visuales. Desde 2024 Ayudante Alumno en la cátedra de Historia del Arte III (Medieval).

Polígonos Doglio, Stefanía

Profesora y Licenciada en Historia del Arte, graduada de la Facultad de Artes de la UNLP. Adscripta a la cátedra de Historia del Arte I (OAV). También se graduó como Bibliotecaria de Instituciones Educativas y actualmente se encuentra realizando la tecnicatura en Archivística en el Instituto Superior de Formación N° 8 de La Plata. Colabora ad honorem en el Archivo y Centro de Documentación del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano.

Ríos, Verónica G.

Profesora de Historia de las Artes con orientación en Artes Visuales, diplomada en la Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, donde desarrolla su carrera docente como Ayudante en la Materia Historia del Arte II (América Antigua) desde el año 2016. También finalizó la carrera de Formación del actor en la Escuela de Teatro La Plata. Fue profesora del Seminario de Arte y Transformación social para la Diplomatura en Políticas Públicas. UTN San Nicolás. Participante y coordinadora del proyecto de Extensión Universitaria “El Vendaval” realizado con jóvenes en conflicto con la ley penal, proyecto acreditado y subsidiado en cuatro oportunidades por la Secretaría de Extensión de la UNLP. Investigadora del proyecto “Empoderados del Monte, memoria y cosmovisión indígena en el arte popular”, Programa de Investigación Bianual en Arte (PIBA), Secretaría de ciencia y técnica, FdA, UNLP. Coordinadora – disertante del Seminario “Coordinación de grupos de aprendizaje” en el marco de la Cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales e Historia de la Cultura. FdA, UNLP. Actualmente es docente y tutora en el Tramo Formativo Docente con modalidad virtual en la pcia. de B.A. e interior del país, UTN. Fra. Docente y tutora en Tramo Formativo Docente semi presencial, a través del Programa Puentes. Docente y tutora en Tramo Formativo Docente Semi presencial (UTN-INNOVA). Coordinadora del Programa Casas de Encuentro Comunitario, Dirección de Juventudes, Ministerio de desarrollo de la comunidad (Pcia. B.A). Directora y coordinadora del Grupo de Teatro Comunitario Okupas del Andén de La Plata. Se encuentra realizando el Doctorado en Artes de la Facultad de Artes de la UNLP, donde orienta sus estudios al teatro comunitario y su experiencia multisensorial y comunicativa con dimensión epistémica de resistencia, transformación y descolonización.

Zubiaurre, Mercedes

Profesora en Historia de las Artes Visuales y Licenciada en Historia de las Artes, orientación Artes Visuales, diplomada de ambas carreras en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente, se desempeña como Ayudante en la cátedra Historia de las Artes Visuales I desde el año

2007, habiendo sido primero ayudante alumna (desde 2004 a 2007). Docente titular de las materias Historia del Arte y la Cultura, Introducción al Análisis, Historia de las Artes Visuales II, Teorías del Arte I en la Escuela Municipal de Enseñanza Artística e Idiomas de Ayacucho, institución a la que ingresó como profesora en el año 2009; también de Historia del Arte y la Indumentaria I, Historia del Artes Argentino y Latinoamericano, Historia del Arte Universal y de Historia de las Culturas en Universitas Estudios Superiores (desde el año 2010), y de Educación Artística en 1° y 3° de ESB del Colegio Universitas. Durante el año 2009, se desarrolló como Docente invitada de la cátedra Historia del Arte I en la Universidad de Morón. En 2018, publicó el libro *Hacia un museo comunitario y sustentable. La conversión de un museo tradicional en un ecomuseo* (Editorial Académica Española).

Sanchez, Daniel

Didáctica de la historia de las artes : orientación artes visuales / Daniel Sanchez ;
Laura H. Molina ; Coordinación general de Daniel Sánchez ; Laura H. Molina. - 1a ed.
- La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2026.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2708-8

1. Historia del Arte. 2. Pedagogía. I. Molina, Laura H. II. Sánchez, Daniel, coord. III.
Molina, Laura H., coord. IV. Título.
CDD 709

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2026
ISBN 978-950-34-2708-8
© 2026 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA