



FLACSO
ARGENTINA

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Sede Académica Argentina

Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación

Figurar el pasado.

Un estudio sobre los usos de las artes visuales en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires

Autora: Mariela Laura Delnegro

Director: Dr. Pablo Pineau

Co-Directora: Dra. María Guillermina Fressoli

Noviembre 2023

Contenido

Resumen en castellano.....	4
Resumen en inglés	5
Agradecimientos.....	6
Introducción.....	9
Capítulo 1. El arte en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	19
1. 1. Introducción	19
1.2. Indagaciones preliminares generales sobre la inclusión del arte en el curriculum escolar	21
1.3. Las artes en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES).....	25
1.3.1. Aspectos generales en torno al lugar del arte en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de CABA.....	26
1.3.2. La valoración del arte en la NES.....	30
1.3.3. El enfoque de habilidades en la NES	31
1.4. Observaciones generales	33
Capítulo 2. El lugar de las artes visuales en la enseñanza de la Historia: diseño curricular, propuestas de enseñanza institucionales y concepciones de las y los docentes	37
2.1. Introducción	37
2.2. Consideraciones en torno al lugar de las artes visuales en el curriculum de Historia de la NES	38
2.3. Análisis de dos propuestas de enseñanza de la historia con obras de arte	46
2.3.1. Sobre “Goya cuenta Europa en tiempos napoleónicos” de la serie Profundización de la NES	46
2.3.2. El problema de la iconicidad en el estudio de lo visual a partir de la propuesta metodológica de análisis de imágenes en un posgrado de formación docente en Ciencias Sociales e Historia.....	55
2.3.3. Observaciones	59
2.4. Análisis de las concepciones de las y los docentes acerca del rol del arte en la enseñanza de la historia	60
2. 5. Observaciones generales	67
Capítulo 3. El arte en la comprensión y enseñanza de la historia a partir del estudio de la exposición <i>Pintores de la historia</i> del Museo Histórico Nacional.....	69
3.1. Introducción	69
3.2. La visita al museo y su especificidad en relación a la experiencia de la temporalidad.....	71
3.3. Análisis de la visita guiada y la curaduría de la exposición Pintores de la Historia	74
3.3.1. Descripción densa de la visita guiada.....	74

3.3.2. Observaciones sobre la visita guiada.....	77
3.3.3 Sobre la curaduría de Pintores de la Historia	78
3.3.4. Algunas observaciones en torno a la propuesta curatorial de la exposición	85
3.4 Conclusiones	89
Conclusiones generales.....	91
Bibliografía.....	97
Anexo de entrevistas a docentes	103

Resumen en castellano

Desde los inicios del siglo XX, la historia incursiona en nuevas metodologías de estudio y en el uso de fuentes de diversa índole para la interpretación y conocimiento del pasado. Las imágenes, en general, y las obras de arte, en particular, han adquirido gran relevancia en el campo de la investigación disciplinar y son consideradas fuentes de primer orden. En consonancia con este nuevo enfoque disciplinar, la didáctica de la historia ha ido transformando sus metodologías, y, en la actualidad, las imágenes en la enseñanza cobran protagonismo y sus usos se han diversificado. De este modo, la escuela como entidad central para la transmisión de la cultura y producción de conocimiento crítico, asume en la actualidad un rol substancial en el proceso de reflexión y comprensión de las imágenes en pos de la construcción de una ciudadanía crítica.

Esta tesis se propone comprender y conceptualizar los usos que las artes visuales, de manera particular, adquieren actualmente en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir del análisis de los siguientes dispositivos que intervienen en su desarrollo: el diseño curricular, las propuestas de enseñanza institucionales, las representaciones particulares de las y los docentes en torno a la relación arte/historia y la visita de una exposición al museo. La hipótesis que se sostiene es que en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, se tiende a promover una comprensión de lo artístico distante de los fundamentos que provee su sistema autónomo desarticulando así el modo particular en que el arte interviene y elabora lo histórico. De este modo se confina lo artístico a lugares instrumentales. A partir de la metodología de descripción densa y el análisis crítico del funcionamiento de los distintos dispositivos, se aborda el problema de la autonomía del arte y el conocimiento de la historia, la temporalidad de las obras, sus condiciones de producción, el problema del reconocimiento y la mirada.

Palabras clave: artes visuales, enseñanza de la historia, autonomía del arte, temporalidad, mirada

Resumen en inglés

Since the beginning of the 20th century, history has ventured into new methodologies of study and the use of various sources for the interpretation and knowledge of the past. Images, in general, and works of art, in particular, have acquired great relevance in the field of disciplinary research and are considered sources of the first order. In line with this new disciplinary approach, the teaching of history has been transforming its methodologies, and nowadays, images in teaching are gaining prominence and their uses have diversified. In this way, the school, as a central entity for the transmission of culture and the production of critical knowledge, currently assumes a substantial role in the process of reflection and understanding of images in pursuit of the construction of a critical citizenship.

This thesis aims to understand and conceptualize the uses that the visual arts, in particular, currently acquire in the teaching of History in secondary schools in the Autonomous City of Buenos Aires, based on the analysis of the following devices that intervene in their development: curricular design, institutional teaching proposals, teachers' particular representations of the relationship between art and history and the visit of museum exhibitions.

The hypothesis is that in the teaching of history in secondary schools, there is a tendency to promote an understanding of the artistic that is distant from the foundations provided by its autonomous system, thus dismantling the particular way in which art intervenes and elaborates the historical. Based on the methodology of dense description and the critical analysis of the functioning of the different devices, the problem of the autonomy of art and the knowledge of history, the temporality of the works, their conditions of production, the problem of recognition and the gaze are addressed.

Keywords: visual arts, history teaching, autonomy of art, temporality

Agradecimientos

Esta tesis es el fruto de un largo y sinuoso camino de trabajo, lleno de búsquedas y arrepentimientos, muchas dudas, muchos recomienzos. El año 2017 marca un hito en ese despliegue. Después de dejar definitivamente mi trabajo en la conducción de la escuela de fotografía, no solo decidí y tuve la posibilidad de volver a las aulas en la escuela secundaria, sino que concursé y obtuve un cargo docente de Historia del Arte en la carrera de Historia del ISP Dr. Joaquín V. González. Fue allí donde surgieron y llegaron para quedarse mis primeras inquietudes en torno al tema específico de esta investigación y la pregunta nodal acerca de cómo podía yo, desde mi lugar como docente, aportar al trabajo con obras de arte en la enseñanza de la historia. Antes de esto, al momento de cursar los talleres de tesis de la maestría, la pregunta por el arte en el currículum ya había estado presente entre mis temas predilectos, aunque con otra perspectiva. En cuanto a mi interés por el lugar de las imágenes en el conocimiento de la historia, éste poseía más larga data. Mi incorporación a la carrera de Historia del “Joaquín” fue lo que revitalizó todas estas problemáticas y le dio un nuevo impulso a la investigación y la escritura. Por ello, agradezco en primer lugar, a las y los estudiantes, con quienes siempre debatimos sobre la dificultad y los modos posibles de pensar e integrar el arte en las clases de historia. En FLACSO he tenido los mejores compañeros y compañeras. A ellos mi agradecimiento. Todo mi reconocimiento a las y los docentes de la maestría. A la profesora Nancy Montes, un gracias especial, por acompañarme siempre en este trayecto, más allá del taller de tesis, alentándome e impulsando mi trabajo.

Llegar a este punto de mi carrera no hubiera sido posible sin la formación de base que me brindó la universidad pública y gratuita. Estoy orgullosa y agradecida de mi querida carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que, además, me dio la oportunidad de ser docente. En especial, quiero agradecer a mis compañeras y compañeros de la cátedra de ILAP/ILAV: Agustina Gabanetta (mi co-equiper), Fernanda Heras, Claudia Pelera, Mónica Farkas, Marcelo Giménez, Natalia Pineau y Teresa Riccardi. También todos y cada uno de los intercambios con Ximena Murillo y Fabio Fidanza, amigos y compañeros de la cátedra de Residencia y del FiloCyT. Las conversaciones y debates sostenidos a lo largo de todos estos años han sido un estímulo para seguir en este camino.

A Karina Mauro y al grupo de investigación EITyA (Estudios interdisciplinarios sobre Trabajo y Artes) por las discusiones y los viajes compartidos.

A Marta Penhos, mi profe querida, por sus consejos, sugerencias y permanente aliento para que escribiera y terminara la tesis.

Al Museo Histórico Nacional, por posibilitar mi observación en las visitas escolares realizadas para esta tesis.

Quiero expresar mi gratitud a las profesoras y los profesores de historia de distintas escuelas quienes, a pesar de la sobrecarga de tareas cotidianas que sufre la labor docente, han aceptado responder amable y profesionalmente a mi entrevista. Sobre todo a los profes de la Escuela de Cerámica N ° 1, en especial a mis admirados compañeros Florencia Sánchez Verde y Gustavo Stillo, que además son mis amigos y con quienes mantenemos debates muy hermosos sobre el tema. También a Sabrina Fariña y Germán Sar, con quienes se completan los *Bueyes*, el grupo que integramos en “El Cera” y desde el cual investigamos sobre el archivo y la obra del ceramista Fernando Arranz. Son un sostén muy importante para mí.

Esta pluralidad de voces, los debates e intercambios sostenidos, las lecturas compartidas, los vaivenes personales, se encuentran, sin duda, objetivados en la tesis de alguna manera. La articulación de todas las partes fue posible gracias a una mirada académica avezada mixturada con una calidez docente como pocas, la de mi director, Pablo Pineau. A él le agradezco también su paciencia ante mis idas y vueltas a lo largo de estos años.

Cuando casi ya no me quedan palabras para sustituir el término *agradecer*, me encuentro en la instancia de *reconocer*, *dar gracias*, *agradecer*, *agradecer*, *agradecer*... a Guillermina Fressoli, mi amiga y co-directora de la tesis, quien me ayudó, acompañó, reflexionó conmigo en los innumerables encuentros presenciales o virtuales, con Juanita o sin Juanita, desde el campo o la ciudad, los mensajes eternos de whatsapp, y ahí siempre estuvo *Guille*, con toda su rigurosidad académica, su humanidad y su amistad. Sin ella y sin *Pineau*, de verdad, no hubiese podido.

Mi trayectoria como estudiante y como docente está marcada por la profunda admiración que tengo por Graciela Schuster. Decidí mi orientación de carrera después de cursar con ella Introducción al lenguaje de las artes plásticas en 1997, materia en la que me desempeño como profesora desde 2007. Desde 2022, con *Gra* dictamos la Residencia para profesores, en Filo, y también desarrollamos un proyecto FiloCyT sobre arte y educación, junto con Fabio, Xime, Guille, Agustina, Anahí y Magalí. Me enorgullece

todo este camino. En cuanto a la tesis, como siempre, *Gra* salió a mi rescate teórico y/o anímico cuando más la necesitaba.

Por último, agradecer a mis amigos de la vida, con quienes siempre tenemos nuestros, a veces apolíneos y otras dionisiacos, debates: a Diego Guerra, Karina Mauro, Alejo Lo Russo, Valeria Stefanini, Paula Schaer, Andrea Mardikian, Patricia Russo, Fernando Daujotas, Alejandro Capelletti y Facundo Maciel.

A mi hermano, Diego, por nuestras discusiones sobre arte, pero sobre todo, por su compañerismo, su ironía y su verdad.

Y a Pablo, por el amor, su paciencia infinita, por hacer lo difícil fácil.

Introducción

Desde principios del siglo XX, la historia ha incursionado en el desarrollo de nuevas metodologías de estudio y en el uso de fuentes de diversa índole para la interpretación y conocimiento del pasado. Las imágenes, en este sentido, han adquirido gran relevancia en el campo de la investigación disciplinar y son consideradas hoy en día fuentes de primer orden para el trabajo de la historiadora y el historiador. En contraposición al modelo positivista de investigación del siglo XIX, anclado en la recurrencia a documentos escritos que se presentaban como garantía para una reconstrucción “objetiva y neutral” de los hechos, la historia encontró en las imágenes otras posibilidades para su estudio. En consonancia con este nuevo enfoque disciplinar, la didáctica de la historia, en los últimos años ha ido transformando sus metodologías, y las imágenes en la enseñanza han cobrado mayor protagonismo, y sus usos se han diversificado. De este modo, la escuela, lugar medular en cuanto a la transmisión de la cultura y producción de conocimiento crítico, asume en la actualidad un rol substancial en el proceso de reflexión y comprensión de las imágenes en pos de la construcción de una ciudadanía crítica, eje vertebral para la configuración de una nación democrática.

Las fotografías, pinturas, grabados, dibujos, entre otros, son hoy fuentes privilegiadas en la labor histórica y, tal como señala Mitchell (2009), líneas y colores, y las entidades que éstos configuran, constituyen actualmente elementos manipulables y potentes que requieren una atención específica y crítica que discrimine la variedad y especificidad histórica de sus usos. En este sentido, entendemos que las imágenes son materialidades complejas que emergen en la convergencia de asuntos filosóficos, científicos y estéticos con procedimientos técnicos, relaciones institucionales y fuerzas socioeconómicas. De ahí que la comprensión de esta diversidad y de los regímenes históricos de visibilidad¹ en los cuales se inscriben las imágenes sea nodal para ejercer su enseñanza.

¹ El concepto de régimen de visibilidad adquiere diversas formulaciones en autores como Crary (2008), Ranciere (2009), Sorlin (2004), entre otros. El que aquí planteamos resulta de una síntesis de los mismos. De este modo confluyen en su definición, configuraciones sensibles, emplazamientos de saber-poder,

La presente tesis se propone comprender y conceptualizar los usos que las artes visuales, de manera particular, adquieren actualmente en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Y dado que se trata del estudio de una relación y un ámbito específicos, resulta necesario realizar algunas consideraciones preliminares que aborden de un modo más general la relación arte/historia, con el objeto de brindar un marco conceptual a la problemática. En este sentido, nos interesa resaltar que si bien el arte indefectiblemente ocurre en la historia, la relación entre los sucesos históricos y las manifestaciones artísticas no constituye una relación *a priori* determinada, es decir que el vínculo que el arte mantiene con los sucesos de la historia social, política, económica y cultural no es un vínculo determinado por éstas. Por el contrario, el arte posee unas leyes que reclaman autonomía de las leyes que gobiernan la sociedad en la cual surge².

Sin embargo, la vinculación de lo artístico con cuestiones de índole política, como por ejemplo la construcción de un imaginario nacional a través de la pintura de sucesos históricos considerados relevantes, o con problemáticas sociales, como la representación del mundo del trabajo en la pintura del siglo XIX, tal como señala Schuster (2010) ha dado cuenta de un modo de comprender lo artístico ligado al estudio de la temática representada en las obras, quedando la forma de éstas relegada a un problema de cualidades, al modo en que esa temática se manifiesta. En esta tesis comprendemos, de otro modo, que la materia artística es parte constitutiva de la obra, y ésta el resto de un acto creativo en el cual intervienen una serie de asuntos y procedimientos (con sus tradiciones particulares, la historicidad de las técnicas, los estilos, las formas en que el artista queda expresado en la obra, el lugar del espectador, entre otros) en una relación indisociable (Podro, 1986) con condiciones de producción autónomas, que se deben atender para una comprensión de la obra y su relación con la historia.

La autonomía del arte, en tal sentido, es la característica con la que más debe batallar la disciplina Historia ante su exigencia de contextualización e identificación de referentes en las obras ya que, como hemos señalado, lo que acontece en el ámbito de las

modulaciones dominantes de la percepción y disposiciones técnicas a través de los cuales es posible comprender que se tienden a configurar modos estables y/o normativos del ver y lo visible en la cultura.

² Esta concepción se liga a la noción de autonomía del arte desarrollada por Th. W. Adorno en su Teoría Estética (2004). El autor sostiene que: “La definición de lo que el arte es siempre está marcada por lo que el arte fue, pero solo se legitima mediante lo que el arte ha llegado a ser y la apertura a lo que el arte quiere (y tal vez puede) llegar a ser (...) El arte solo es interpretable al hilo de su ley de movimiento, no mediante invariantes.”

obras de arte obedece más a los requerimientos propios de su esfera (Schuster, 2010) que a sucesos históricos de otro orden. De este modo, la autonomía artística nos conduce a reflexionar en torno al problema de la historicidad de las obras. Cuando se las observa, es posible que se pierda de vista que las obras de arte son ellas mismas restos del pasado, y que ante ellas nos ubicamos ante el tiempo (Didi Huberman, 2006). En ellas el pasado y el presente se superponen, es decir que una obra hecha en el pasado, bajo unas ciertas condiciones de producción y regímenes de visibilidad, se superpone y tensiona con las condiciones y el régimen propios del presente. Así, es preciso detenerse ante los objetos pero fundamentalmente interrogar a los modelos de tiempo que condensan, tiempo que en las imágenes no cesa de reconfigurarse (Didi Huberman, 2006). El arte posee, entonces, su propia historicidad, y establece con los sucesos históricos una relación dinámica, no predeterminada.

En las indagaciones preliminares realizadas para la presente investigación, a través de una serie de entrevistas realizadas a profesoras y profesores de la asignatura Historia en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, hemos podido identificar que éstos poseen distintos saberes, concepciones y valoraciones en torno al lugar de las imágenes en general, y de las obras de arte en particular, para el conocimiento de la historia y su potencial para el trabajo en el aula. En este sentido, también dan cuenta de un repertorio variado de tipos y usos de imágenes en la enseñanza de la disciplina Historia. Observamos fundamentalmente la utilización de pinturas, grabados, dibujos, fotografías, el cine y otros medios audiovisuales como, por ejemplo, programas realizados para televisión.

Por otra parte, encontramos que los principales aportes teóricos realizados hasta el momento en torno al uso de las imágenes en la enseñanza de la historia comparten un diagnóstico común: las imágenes suelen utilizarse como meras ilustraciones o, en ocasiones, para ilustrar aspectos a los cuales se llega por otros medios. Las imágenes, en general, no iluminan respuestas ni agregan vectores de análisis. De este modo, educar la mirada (Dussel/Gutiérrez, 2006), visibilizar lo visual (Burke, 2005), enseñar a mirar imágenes y el arte del pasado (Augustowsky, 2012), ofrecer metodologías de análisis que aporten al conocimiento de la historia, fueron premisas que en nuestro país impulsaron un ejercicio con imágenes sin precedentes. La difusión de estas problemáticas renovó en los últimos años el interés por las imágenes y, en el campo de la formación docente, se generaron espacios educativos destinados a su estudio, desde cursos hasta posgrados

especializados que incluyeron, muy fuertemente, contenidos ligados al uso de las imágenes³, sobre todo, en las ciencias sociales y la historia.

Los estudios históricos poseen una larga tradición en el uso de las imágenes como fuentes o testimonios del pasado. Podemos remontarnos a los trabajos inaugurales de Burckhardt o Huizinga⁴ quienes, desde el siglo XIX y principios del XX, abordaron el Renacimiento y la Edad Media considerando que las imágenes y los monumentos de esas épocas son testimonios de fases pretéritas del desarrollo del espíritu humano y que a través de ellos podemos leer las estructuras de pensamiento de cada época (Burke, 2005). Luego, la escuela francesa de Annales, fundada por Marc Bloch y seguido por Le Goff, Fevre, entre otros, ha transformado las metodologías de la historia, y sistemáticamente promovieron la diversificación de fuentes para el conocimiento del pasado, trascendiendo los documentos escritos.

Para el estado de la cuestión circunscripto a nuestro problema de investigación específico -el lugar y los usos que las artes visuales adquieren actualmente en el campo de la enseñanza de la historia-, debemos señalar que, paradójicamente, desde el campo de la historia del arte los trabajos en torno al lugar de la obra de arte en la enseñanza en el ámbito escolar son pocos. Un aporte desde esta disciplina es el trabajo de Malosetti Costa (2006) quien plantea que la polisemia de la imagen y su apertura a ilimitados usos e interpretaciones la vuelven un instrumento atractivo pero difícil de manejar con fines educativos. Sin embargo, basándose en la psicología cognitiva como teoría de base en los estudios de Ernst Gombrich, señala el poder de activación de la atención o las emociones que las imágenes poseen ante quienes las observan. En este sentido, la autora se pregunta si las imágenes no podrían ser un buen punto de partida para la reflexión crítica de aquello que ponen en escena.

Desde la didáctica de las artes, Gabriela Augustowsky en su libro *El arte en la enseñanza* (2012) sostiene que aunque una obra haya sido creada en el pasado, los modos de ver están signados por su propio tiempo y su propio lugar. Sin embargo, también señala que toda imagen se inscribe en una cultura determinada, con una tradición visual, y resulta imposible interpretarla fuera de sus circunstancias históricas y sociales. Si bien la autora

³ Flacso es pionera en esta área de formación, por ejemplo, a partir de la diplomatura superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Pero son muy diversas las instituciones que comenzaron a dictar cursos orientados a docentes, inclusive en el marco de los institutos de formación de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, como parte de sus programas.

⁴ Nos referimos a los trabajos de Burckhardt, J. *La cultura del Renacimiento en Italia*, obra publicada en 1860 y de Huizinga, J. *El otoño de la Edad Media*, en 1919.

plantea algunos lineamientos para el abordaje específico de los elementos artísticos, sus nociones acerca de la obra de arte como documento, fuente o testimonio histórico se formulan como a-históricas, es decir, que parecen trascender los diversos tiempos y culturas. Cuando, por ejemplo, destaca en el cuadro *El juramento de los 33 orientales* (1875/1878) del pintor uruguayo Juan Manuel Blanes (imagen 1) el lugar del pintor como testigo indirecto (el hipotético hecho ocurrió en 1825) y su particular método de construcción visual que parece involucrar cierta estrategia de índole científica (volver al lugar del hecho, recoger testimonios, arena del lugar, etc) se aduce que eso basta para acceder a un relato privilegiado del pasado. En este sentido se naturaliza el procedimiento y se coloca al artista fuera de la historia. La autora tiende a omitir que la representación que Blanes produce es el resultado de una visión singular (su visión en su tiempo histórico) que contiene las marcas de su trayectoria (viaje a Europa, conocimiento del arte histórico y contemporáneo europeo, etc), posicionamientos y debates en relación al campo artístico y el modo en que sus contemporáneos se debatían en torno a la construcción de la historia desde la pintura⁵.

Desde el campo de la didáctica de la historia, la investigadora Ana España (2016), ha abordado en su tesis de maestría en didácticas específicas de la Universidad Nacional de Rosario, la inclusión de propuestas didácticas de arte en las clases de historia en el nivel secundario en la ciudad de Rosario. La autora sostiene que la historia admite ser narrada a partir de una variedad de testimonios, entre ellos las representaciones artísticas, y plantea que la calidad de las propuestas realizadas por las y los docentes no reside en el uso en sí mismo de las obras de arte en la enseñanza de la Historia, sino en la búsqueda de estrategias que favorezcan la comprensión disciplinar, es decir para generar procesos reflexivos para construir conocimiento. De este modo, plantea que no importa cómo se realice la integración entre la Historia y el Arte, porque cuando se pone a las y los alumnos en contacto con obras de arte se enriquece la comprensión histórica de los mismos. Aquí observamos algunos aspectos remarcables. En primer lugar, la presentación tanto de la historia como del arte en términos narrativos. Como hemos mencionado en nuestras consideraciones preliminares, lo narrativo (o temático) constituye uno de los aspectos de las obras de arte, aunque no siempre sea necesariamente así, tal como se corrobora, al menos, desde fines del siglo XIX cuando se configura un nuevo régimen estético del arte (Rancière, 2009). Por otra parte, en la representación artística, los asuntos representados

⁵ Estos aspectos serán retomados en el capítulo tres de la tesis.

siempre están unidos a un procedimiento (Podro, 1986). Recuperar allí la historia implicaría necesariamente atender a esa relación siempre simétrica entre asunto y procedimiento.

En cuanto a la consideración de la historia como narrativa, esto nos conduce a pensar en la línea filosófica de la historia inaugurada por Hayden White (1992) quien postula que la historia solo puede ser narrada⁶. En la tesis de España este aspecto finalmente se diluye ya que, por otro lado, señala la importancia de la rigurosidad de los conceptos históricos, dejando del lado del arte las oportunidades para la imaginación y la apertura a la interpretación que, si bien no aportan certeza, invitan a la búsqueda y fomentan el pensamiento. De este modo, observamos que en su trabajo pendulan una concepción narrativa y otra en la que subyace el problema de la verdad en la historia. En cuanto al arte, de acuerdo a su análisis, éste puede contribuir a la comprensión de la historia pero también incitar a una falta de rigor conceptual.

También desde el ámbito de la didáctica, Patricia Gómez Saldivia (2012) en *La utilización de la pintura como recurso para la enseñanza de la historia*⁷ analiza el uso que se hace de la pintura en las clases de historia en las escuelas medias de Chile. Indaga acerca de las concepciones que las y los profesores de Historia tienen acerca del rol de la pintura en la enseñanza de la disciplina, cuáles son las que utilizan, y cómo funcionan en los libros escolares de historia. Gómez Saldivia sostiene que las pinturas cumplen el rol de complementos estéticos en las clases y, aunque un alto porcentaje de docentes las utilizan, no se realizan análisis que superen la descripción y la contextualización, probablemente por la formación básica en Historia del arte que poseen en los profesorados. Afirma además que los períodos históricos en los cuales se trabajan más pinturas son el Renacimiento y el Barroco. Este aspecto no llama la atención ya que al observar para nuestro trabajo el diseño curricular de la escuela secundaria de CABA, el Renacimiento es la única época que posee una unidad completa y un tratamiento específico desde la historia cultural y artística, quedando el arte más diluido en el resto de los períodos en los cuales predominan los sucesos históricos considerados más “relevantes”.

⁶ “Para alcanzar esos objetivos consideraré la obra histórica como lo que más manifiestamente es: es decir, una estructura verbal en forma de discurso de prosa narrativa que dice ser un modelo, o imagen, de estructuras y procesos pasados con el fin de explicar lo que fueron representándolos”, en White, H (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México: Fondo de Cultura Económica.

⁷ Citada en España A. (2016)

Sandra Ríos Rincón y Juan Carlos Ramos Pérez (2011) en el artículo *Arte y enseñanza de las ciencias sociales* se formulan preguntas tales como ¿de qué manera el arte pictórico se establece como mensaje en un escenario comunicativo? ¿Qué papel juega el arte en los procesos cognitivos de los estudiantes y en la incorporación o complejización de conceptos sociales? y si ¿puede el arte incidir en la formación de valores relacionados con la convivencia social? El trabajo sostiene que la pintura tiene la capacidad de transmitir valores y por lo tanto posee potencia pedagógica. Basados en el valor supremo de la libertad sostienen que es uno de los fines que se pueden conseguir por el impulso de los valores a través del arte. Las obras artísticas a la vez poseen el potencial de acercamiento más humano a realidades sociales caracterizadas por la desigualdad, la injusticia y la violencia social. Las obras propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales son abordadas destacando aquello que se representa como tema, con largas explicaciones sobre la problemática que escenifican. Se trata de temas sociales muy urgentes en Colombia, como la guerra, el narcotráfico y toda la violencia social que vive y sufre el país. Pero siguiendo la relación arte/historia/sociedad que hemos planteado más arriba, nos preguntamos: ¿bajo qué aspectos una obra de arte puede referir a los sucesos que representa? ¿Es suficiente una descripción que aluda al tema? Las obras incluidas en el análisis de Ríos y Ramos son muy disímiles, pertenecientes a distintos momentos históricos, sus condiciones de producción artística y procedimientos son diversos y lo que se resalta por sobre todo es un mensaje que las obras buscan transmitir. Por el contrario, en nuestro trabajo sostendremos, tal como señala Deleuze (1987), que la obra de arte no es instrumento de comunicación y, en cambio, hay una afinidad fundamental entre la obra del arte y el acto de resistencia. A propósito, Guillermina Fressoli (2020) explica que se trata de

(...) por un lado, una resistencia como forma de construcción de conocimientos que requiere un esfuerzo y, en tal sentido, habilita la autoridad de los sujetos en la deliberación sobre el pasado común; y, por otro, el carácter de permanencia que adviene fundamental para el trabajo de un recuerdo crítico a nuestra contemporaneidad.

En resumen, en estas indagaciones preliminares se detecta en primer lugar que, en general, en los usos del arte en la enseñanza de la historia, la obra de arte se subsume bajo

un conjunto más amplio, que es el del concepto de imagen, sin diferenciaciones. Allí es posible reconocer:

- a) La imagen como fuente, documento o testimonio histórico.
- b) La imagen como ilustración
- c) La imagen como complemento estético
- d) La imagen como mensaje en términos de comunicación
- e) La imagen como “detonante” o “disparador” didáctico (aspectos cognitivos)

Esta tendencia a generalizar o subsumir la obra de arte en nociones más amplias como las de cultura visual o cultura material, entre otras, conlleva el riesgo de -en diferentes grados- homogeneizar y/o perder la especificidad histórica de las diferentes prácticas que incluyen, tales como la fotografía, la gráfica, la propaganda, la pintura, la escultura, el diseño, la historieta, cartografía, etc., cada una con sus tradiciones y prescripciones disciplinares.

En este marco, la presente tesis se orienta a recuperar este debate desde la especificidad de un campo en particular, el de la teoría y la historia del arte, para la comprensión de las obras de arte en la enseñanza de la historia. Se propone conceptualizar los usos que las artes visuales, de manera particular, adquieren actualmente en la enseñanza y comprensión de la historia en la escuela secundaria de CABA⁸. Para ello se analizarán una selección de aspectos representativos de dispositivos que, consideramos, inciden en los modos actuales de concebir las obras visuales desde el espacio curricular de historia:

- a) El diseño curricular de la asignatura historia en la Nueva Escuela Secundaria
- b) Las representaciones que las y los docentes de la asignatura poseen sobre el potencial pedagógico de las obras de las artes visuales
- c) Propuestas de enseñanza de la historia que incluyen una metodología para el trabajo con artes visuales
- d) La visita educativa al Museo Histórico Nacional.

⁸ Se tiene en cuenta que en la escolaridad las obras de arte son mayormente observadas y estudiadas en tanto imágenes, generalmente en soportes digitales o en libros escolares, y que solo la visita al museo posibilita la expectación directa, de contacto con su materialidad.

El recorte de aspectos representativos de estos dispositivos se sostiene en que se trata, como veremos, de entidades de referencia en el ámbito de la enseñanza de la historia. Éstos se estudiarán ponderando como método la descripción densa de materiales particulares, por lo que no se busca, en modo alguno, agotar el tema sino proveer desde allí al debate sobre el problema.

Los dispositivos que analizaremos constituyen una red de enseñanza, un entramado donde anidan y se desarrollan saberes, competencias y creencias sobre las artes visuales en relación con la historia que se imprimen desde las prácticas escolares en la cultura, como también de la cultura a las prácticas escolares y, por lo tanto, es preciso comprender, entendiendo que entre los dispositivos se producen procesos de subjetivación (y también de desubjetivación). El concepto de dispositivo que aquí nos interesa desplegar es el que plantea Agamben (2016) quien denomina dispositivo a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres humanos. Este concepto amplio permite pensar cualquier objeto o relación que condicione la subjetividad.

El análisis del funcionamiento de estos dispositivos nos permitirá aproximarnos a nuestras preguntas principales de investigación: ¿cómo se comprende actualmente la relación entre artes visuales e historia en el ámbito escolar?, ¿qué presupuestos, representaciones y expectativas en torno a la comprensión y función de lo artístico se evidencian en los materiales y prácticas a analizar?, ¿cuáles son los alcances, las limitaciones y potencialidades que las obras poseen para la enseñanza y la comprensión de la historia?

La hipótesis de trabajo que sostiene esta tesis es que, en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, se tiende a promover una comprensión de lo artístico distante de los fundamentos que provee su sistema autónomo desarticulando así el modo particular en que éste interviene y elabora lo histórico. De este modo se confina lo artístico a lugares instrumentales.

Nuestro trabajo se centra en el estudio del nivel secundario, que resulta primordial dado que, tal como expresa nuestra Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), es desde allí que empiezan a construirse las primeras nociones areales y disciplinares

específicas⁹, con vistas a la formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de los estudios. Además, focalizamos en el distrito de la Ciudad de Buenos Aires ya que su diseño curricular, de manera particular, otorga un lugar central al arte en la enseñanza. En tal sentido proponemos realizar un recorrido de lo general a lo particular. Para ello, en el capítulo uno de la tesis, abordaremos el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de CABA en el cual el arte conforma uno de los ejes vertebradores del nivel y, por ello, estudiaremos las concepciones y funciones que se le otorgan, ya que se evidencia una valoración del mismo que requiere un análisis específico.

En el capítulo dos estudiaremos, como caso específico, el uso de las artes visuales en la enseñanza de la historia a partir de un recorte de aspectos del diseño curricular, propuestas institucionales de enseñanza de la historia que incluyen una articulación con obras de arte, y las concepciones que poseen las y los docentes en torno a esta relación. Nos interesa indagar acerca de las posibilidades pedagógicas que consideran y ofrecen estos dispositivos de enseñanza. Nos preguntamos, por ejemplo, ¿con qué finalidad se sugiere el trabajo con las obras de arte?, ¿cómo se articulan los contenidos históricos, conceptuales y artísticos en el diseño curricular, las propuestas de enseñanza y las consideraciones de las y los docentes?, ¿qué nociones sobre arte y su relación con la historia llegan a las y los estudiantes a partir de estos dispositivos?

En nuestro último capítulo analizaremos la visita educativa al Museo Histórico Nacional, ya que la salida al museo constituye una de las actividades didácticas más apreciadas y desarrolladas en el ámbito escolar, y es la oportunidad para las y los estudiantes de realizar una observación directa de las obras en toda su materialidad y, por lo tanto, un modo significativo de transmisión de conocimiento. Su análisis nos permitirá observar la articulación singular entre arte e historia que se configura desde el artefacto museo, donde hay un salto en la materialidad, hacia un modo específico de relación con las obras y con el espacio que las contiene.

A partir de las consideraciones que el mencionado recorrido acumule volveremos sobre la pregunta inicial a fin de establecer concepciones recurrentes que tienden a fortalecerse a través de los diversos dispositivos analizados, y desarrollar un aporte reflexivo al debate.

⁹ El Art. 30 de la Ley 26.206 se refiere a los objetivos de la escuela secundaria. En su inciso e) propone que la escuela secundaria debe “promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos”.

Capítulo 1. El arte en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

1. 1. Introducción

En este primer capítulo desarrollaremos algunas consideraciones en torno al lugar del arte en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria. En dicho diseño se expresan concepciones y funciones otorgadas a lo artístico que evidencian una valoración del arte que requiere un análisis específico. De tal modo, nos proponemos:

- a) Establecer las principales discusiones en torno a la integración del arte en el currículum que anteceden a nuestro problema.
- b) Identificar las prescripciones, funciones y valoraciones en torno a lo artístico que se evidencian en el diseño curricular de la NES de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- c) Contrastar las observaciones obtenidas.

Las artes visuales tienen en nuestro país una historia extensa dentro del sistema de la educación pública. Desde los tiempos tardo-coloniales y los orígenes del Estado-Nación, los sucesivos gobiernos entendieron sobre el poder de lo artístico, sobre su capacidad de intervenir en lo social y lo incluyeron entre sus políticas educativas, en mayor o menor medida, aunque nunca les ha sido indiferente. En este sentido, inicialmente, el dibujo fue comprendido por los intelectuales ilustrados como una herramienta fundamental para la industria, y la creación de la primera escuela de dibujo en 1799 por Manuel Belgrano - entonces secretario consular- convirtió al dibujo en materia indispensable para el progreso y la formación técnica de artesanos (Dossio, 2020). Sostenía Belgrano:

... los beneficios que resultan de una escuela de dibujo: sin este conocimiento los filósofos principiantes no entenderán los planisferios de las esferas celeste y terrestre (...), el médico entenderá con más facilidad las partes del cuerpo humano, que se ve y estudia

en las láminas y libros de anatomía, en una palabra, debe ser este conocimiento tan general, que aún las mujeres lo debían tener para el mejor desempeño de sus labores” (Belgrano, 1954: 77, como se cita en Dossio, 2020)

De este modo, la concepción belgraniana de la enseñanza del dibujo focalizaba en la función práctico-utilitaria que éste podía ejercer, más ligada a la noción actual de dibujo técnico, y sorteaba toda consideración del arte en su autonomía, aspecto que sí sería considerado hacia fines del siglo XIX por la Generación del '80¹⁰ y su programa de conformación del campo artístico nacional (Babino, 2020). Los artistas de la Generación del '80, especialmente Enrique Schiaffino, formados en la teoría del conocimiento proveniente del pensamiento ilustrado del siglo XVIII, que había llevado a considerar valores como el “gusto” o la sensibilidad artística en tanto problemas de consideración filosófica - temas hasta ese momento exentos de valor epistemológico- lograban instalar socialmente la preocupación por la estética y la formación del gusto de la sociedad argentina. Esta cuestión fue incluida inmediatamente como parte del proyecto educativo normalista que asoció la cuestión de la estética de lo bello con lo moralmente bueno (Mercado, 2014).

Así pues, hacia fines del siglo XIX, las artes pasaron a formar parte de la agenda estatal argentina en dos sentidos. Por un lado, con un fin utilitario vinculado a las ideas del progreso y el desarrollo industrial de la época, asociando el arte al dominio técnico y utilizándolo para la formación de individuos calificados para el mundo laboral (Mercado, 2014; Dossio, 2014). Por otro, la inclusión de contenidos artísticos en la educación en pos de la difusión del arte y la “educación” del gusto de un público amplio y heterogéneo en el marco de las ideas de la construcción de la identidad nacional.

Hoy en día, más allá de estas consideraciones históricas sobre la incorporación del arte en la educación, entendemos que las artes visuales tienen un papel central en la configuración del régimen perceptivo de una sociedad (Sorlin, 2004), comprendiendo éste como un sistema de coordenadas visuales que prevalecen en una formación social y que

¹⁰ Los artistas de la Generación del '80 fueron Eduardo Sívori y su hermano mayor Alejandro, Julio Dormal, Eduardo Schiaffino, Reinaldo Giudici, Alfredo Paris, Severo Rodríguez Etchart, Ernesto de la Cárcova, Augusto Ballerini, Graciano Mendilaharsu, Ángel Della Valle, entre otros. Formados en Europa, iniciaron en nuestro país el desarrollo del campo artístico nacional. Impulsaron la creación de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes (1876) y el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) en 1896, entre otras instituciones.

posibilita a un grupo observarse y mirar lo que lo rodea. En este sentido, reflexionar en la escuela acerca de los modos históricos de representación y del lugar del observador, y comprender las condiciones históricas de producción e injerencia social de las artes visuales, resulta nodal para desentrañar el sistema de coordenadas visuales que opera en nuestra sociedad y, a la vez, comprender las relaciones que se plantean con el progresivo avance de la estetización de la vida cotidiana (Featherstone, 2000). Si en la sociedad moderna la vida social dejó de ser un todo indiferenciado en favor de la constitución de distintas esferas autónomas y con criterios propios de autorregulación y valoración, hoy en día los parámetros de “gusto” desbordan la esfera estética constituida en la Modernidad y avanzan hacia esferas compuestas por objetos no estéticos, como por ejemplo, el deporte, el tiempo libre, las vacaciones, el cuerpo, que se ven atravesados por normas del diseño (Groys, 2014) y valorados en términos de “gusto”, y el lugar del “goce”, como un estilo de vida pero ligado a lo individual y a lo creativo-carismático (Featherstone, 2000). En este proceso, se produce la expansión de la cultura del consumo y, por ende, una redefinición de las relaciones entre lo económico, lo social, lo cultural y la estética. Mientras, también el arte pierde su entidad independiente y, al mismo tiempo, se expande y disgrega en una cultura igualadora de experiencias.

En este mismo marco, es preciso considerar que la escuela es ella misma agencia de reparto de lo sensible (Ranciere, 2000), de modo que, entender cuál es el lugar del arte en las propuestas de enseñanza permite observar cómo son concebidas esas maneras de hacer sensibles, en sus maneras de ser y las formas de visibilidad que instauran en lo común y, por ende, las relaciones entre lo estético (junto a lo artístico allí subrogado) y lo cultural que desde allí se tienden a promover.

1.2. Indagaciones preliminares generales sobre la inclusión del arte en el curriculum escolar

Las ideas acerca de la enseñanza del arte en la escuela abundan al menos desde el siglo XVIII. Elliot Eisner (1972), pedagogo pionero en la investigación artística, ha realizado una exhaustiva revisión histórica. En sus trabajos el autor plantea las ideas fundamentales que pueden extraerse de las diferentes consideraciones históricas sobre el rol del arte en la educación, y los factores que han afectado la evolución del contenido, objetivos y métodos de la educación de arte. Eisner señala en primer lugar que éstos

cambian con el tiempo y que los fines a los que se dirige la enseñanza del arte están íntimamente relacionados con la situación social, económica e ideológica en la que funcionan. En segundo lugar, ha sostenido que el desarrollo de la educación de arte en las escuelas no participa necesariamente de un solo enfoque unitario en un momento concreto, sino que pueden convivir varios. Por último, plantea que las diversas orientaciones en la enseñanza de arte han tenido históricamente cabida en una relación triádica en la cual un vértice corresponde a la enseñanza centrada en el niño y el desarrollo de su potencial; un segundo vértice cuya concepción se centra en la sociedad y en la certeza por la cual se considera que la escuela es el mecanismo social por el cual se puede transmitir la herencia cultural. En este caso, el currículum es el vehículo para afrontar las necesidades sociales de la comunidad, e incluso el de arte debe utilizarse para hacer frente a dichas necesidades. En el tercer vértice, Eisner ubica una concepción que se centra en la materia, que da mayor importancia a la integridad de la asignatura, a su utilización en la experiencia y conocimiento humanos y su valor intrínseco. La obra de arte se aprende a mirar y a apreciar, no por su utilidad social sino porque las grandes producciones de la mente y el espíritu humanos son los objetos de atención educativa adecuados (Eisner: 1972). Sin embargo, esta última orientación centrada en la materia ha sido históricamente la más débil de las tres y, aun considerándose el arte en su autonomía como un contenido significativo *per se* para la educación, solo lo ha sido históricamente en propuestas educativas de élite. Flavia Terigi (2007; 2002), en este sentido, discute el lugar relegado habitual asignado a las artes en la educación común, en referencia al valor de distinción otorgado a las disciplinas artísticas en las propuestas de educación elitista. El trabajo de esta autora asume un carácter propositivo ya que ofrece razones en apoyo a la enseñanza de las artes en la escuela común, con la voluntad de traspasar el cerco elitista de la producción y consumos artísticos, en favor de la ampliación de la experiencia estética de todos los alumnos que asisten a la escuela. En tal sentido, plantea que no es posible la recuperación del sentido de la actividad artística en la escuela si no se produce por la voluntad de incidir, mediante políticas específicas, en todo el terreno de la cultura. Terigi cuestiona qué se considera “conocimiento” dentro de una sociedad y sostiene que el currículum es un dispositivo a través del cual la sociedad elige, clasifica, transmite y evalúa su saber, aquel que cuenta como saber y que debe ser transmitido a todos. Para pensar en el lugar de las artes en la escuela, estudia la antinomia sostenida habitualmente en torno a la educación artística, considerada ya sea como espacio reservado a la creatividad o como saber inútil. Se pregunta, entonces, si es que hay que enseñar artes en

la escuela, cómo proponer en el currículum una enseñanza del arte que no devenga en una experiencia empobrecida y qué importancia otorgarle en el conjunto de la experiencia escolar. Plantea, además, que el diseñador curricular debe tener posiciones fundadas sobre cada cuestión porque el arte constituye una dimensión vital de la experiencia humana y la escuela común debe tomar posición frente al valor de diferenciación y distinción otorgado por las escuelas elitistas al arte, en las cuales éste nunca está ausente. De este modo, el trabajo de Terigi es un antecedente importante para nuestra investigación en la medida en que indaga acerca del posicionamiento empobrecido de la enseñanza artística en la escuela común y plantea una suerte de “llamamiento” a una revalorización que, nos preguntamos, si está ocurriendo hoy con la NES.

Si retomamos las posiciones de Eisner, el pedagogo también plantea la existencia histórica de distintos tipos de currículos de arte, elaborados acorde a los objetivos que intentan conseguir. Uno es el orientado al taller, es decir, un tipo de programa orientado a la enseñanza de los medios artísticos para la creación visual. Pero también existe otro de carácter productivo, orientado al diseño creativo. Se trata de un enfoque ligado, no al estudio de la pintura o la escultura en sí, sino que intenta desarrollar en los estudiantes habilidades y sensibilidades capaces de dar resolución formal y estética a problemas vinculados a necesidades prácticas. Eisner criticó a lo largo de toda su carrera la idea de que el arte debía enseñarse para estimular la creatividad de los niños, postura, sin embargo, defendida por otros autores influyentes en materia de educación artística, sobre todo, tras la segunda guerra mundial. Estas figuras provenían del ámbito de la filosofía y la psicología, y postulaban que la educación artística aporta al desarrollo general de los hombres, estimulando sus capacidades sensitivas, cognitivas, creativas, expresivas y prácticas (Stalin García Ríos, Antonio: 2005). En este sentido la enseñanza del arte se debatió entre una corriente reconstruccionista y una corriente expresionista. La primera veía en el arte una forma de reforzar la comunidad y mejorar la vida de las personas. Herbert Read, en este sentido, trabajó para crear un movimiento pacifista en el campo de la educación artística, considerada un factor esencial a favor de la paz y la armonía social. Read y Viktor Lowenfeld, figura representante de la corriente expresivista, dominaron la escena entre 1945 y 1960. Efland (2002) ha señalado que estas pedagogías de la educación artística, que estimulan el desarrollo personal a través de la expresión personal formaron, desde la segunda posguerra, parte integral de las prácticas progresistas, es decir que los programas de arte, música, educación física eran incluidos en los ideales de la clase media.

El arte en la educación desde los años ´60 se debate, entonces, entre una educación orientada a las disciplinas, y otra vinculada a la “educación por el arte”, herencia de Read. Howard Gardner (1994; 1995), por ejemplo, ha planteado que en la enseñanza media resulta más factible presentar aspectos escolares del arte “por sí mismos” que en la escuela de niños, pero los programas deben ajustarse a cada cultura, a su desarrollo, y deben ocuparse de las particularidades que se dan en los individuos. Asimismo, sostuvo la necesidad de mantener en una posición central la producción artística por sobre las clases de historia del arte o clases de análisis artístico. El autor considera que para “estas formas distanciadas de apreciación artística” hay tiempo durante la época universitaria, posición que adquiere un notable carácter elitista.

El grupo de Clark, Day y Greer (1987), por su parte, plantea dos posicionamientos acerca del tema. El primero, que toma al arte como forma de expresión, tiene como principal objetivo el desarrollo de la creatividad y la personalidad. El segundo, plantea el estudio del arte como disciplina considerada esencial para el desarrollo de una formación completa. Se observa entonces cómo los distintos autores van afirmando esas dos posiciones mencionadas en torno al arte en la educación: la educación por el arte, que desde una noción de expresión asume un carácter instrumental, y la educación disciplinar, más débilmente transitada históricamente.

Otro aporte significativo a las investigaciones sobre curriculum de arte en la contemporaneidad ha sido realizado por un grupo de estudiosos de las Universidades de Ohio y la Northern Illinois University (Efland, Freeman, Stuhr: 2003). Los autores parten del debate modernidad/posmodernidad, sus características (las relaciones de poder y saber, las concepciones de espacio y tiempo, progreso, universalidad versus pluralidad, repetición y diferencia, etc, que cada una encarna) para luego plantearse una serie de interrogantes que resultan ser cruciales pensar la educación del arte en la actualidad: ¿de qué modo habría que enseñar arte en la posmodernidad?, ¿qué clase de contenidos y métodos se utilizarían?, ¿cuál sería el valor de ese arte y de esa formación?. Los autores indagan sobre la cuestión del multiculturalismo y el conocimiento de la diferencia como vías de aproximación a la comprensión de la construcción plural del mundo contemporáneo. A partir del exhaustivo análisis que realizan, cruzan algunas conexiones de las perspectivas multiculturales con la pedagogía, para llegar a la elaboración de una propuesta curricular de arte para la posmodernidad. En tal sentido plantean que en el arte no se puede llegar a ninguna organización jerárquica y que esto ofrece una multiplicidad de caminos posibles para los diseños curriculares. El curriculum debe tomarse como “un

paisaje en el que las obras de arte, los conceptos significativos y las concepciones aparecen como lugares en un paisaje que son visitados y revisados desde diferentes direcciones y pensados desde diferentes perspectivas” (Efland. Freedman. Sthur:2003, pág. 225).

En resumen, este recorrido amplio por las reflexiones más representativas en torno al lugar de lo artístico en el currículum escolar nos permite identificar las diversas posiciones (el arte como saber, el arte como expresión, su relación con la cultura, etc) que se han disputado históricamente un lugar en el mismo, que se fueron incluyendo y desplazando en distintos tiempos y que hoy conviven con intensidades diversas. En este conjunto de perspectivas, la concepción del arte centrada en la materia disciplinar ha resultado la menos apreciada curricularmente, a excepción de los programas desarrollados en las escuelas de élite. Mientras que el arte como una habilidad que potencia la cognición y posibilita una resolución formal o estética a problemas prácticos parece ser la preponderante y la que históricamente ha logrado mayor relevancia curricular.

1.3. Las artes en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES)

En este apartado nos abocaremos al estudio de las prescripciones curriculares que se delinear en torno al arte en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires teniendo en cuenta que revisar el currículum no es solo observar la selección, organización y evaluación de conocimientos en la escuela, sino que se trata de mirarlo como un sistema que genera tesis culturales sobre modos de vida (Popkewitz, 2010).

Un diseño curricular se configura como una síntesis de elementos culturales tales como conocimientos, valores, creencias, hábitos que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y otros a oponerse y resistirse a tal dominación (de Alba. 1995). Pese a tal definición, el currículum como autoridad cultural está puesto en entredicho desde hace algunas décadas (Dussel, 2014) ya que se considera que las experiencias fundamentales que se producen en la escuela tienen lugar más allá del currículum prescripto, y el interés educativo, en los últimos años, se ha visto desplazado hacia el ámbito de las prácticas de la enseñanza propiamente dichas y sus efectos. Sin embargo, el estudio del diseño curricular a nuestro

entender continúa siendo relevante ya que se trata de un documento oficial al que las y los docentes recurren para el diseño de sus prácticas. En este sentido, nos proponemos analizar el rol que asume lo artístico en el marco normativo de la Nueva Escuela Secundaria de CABA para interpretar las finalidades, propósitos y sentidos de las iniciativas impulsadas y comprender cómo se concibe y se produce conocimiento de lo artístico en la escuela secundaria en la actualidad desde una de sus aristas principales.

1.3.1. Aspectos generales en torno al lugar del arte en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de CABA

Partimos de la observación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006) que plantea como uno de los objetivos de la escuela secundaria, la construcción de nociones areales y disciplinares específicas con vistas a la formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de los estudios¹¹ y, en su artículo 11, enumera los fines y objetivos de la educación nacional, entre los cuales se explicita “brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura” (LEN, 2006). En el marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la ciudad de Buenos Aires, implementada en el año 2015, el arte también asume un papel significativo. Sin embargo, el desplazamiento discursivo de la localización original (la Nación) a una nueva (la Ciudad de Buenos Aires) ha implicado una recontextualización de los objetivos y finalidades de dicho conocimiento y, como sostiene Bernstein (1998), en la recontextualización se produce una transformación ideológica: ya no es el mismo discurso regulador el que opera y el orden social es transformado.

De este modo, el abordaje del diseño curricular de la NES resulta relevante, de manera particular, dado que dicho documento público plantea de manera taxativa la necesidad de transformar el sistema educativo en pos de llevar adelante la formación de estudiantes que desarrollen sus potencialidades para alcanzar su autonomía personal, ser flexibles para adaptarse a escenarios cambiantes, desplegar la habilidad emprendedora como formas de desafío permanente. En tal sentido el documento plantea:

¹¹ El artículo 30 inc. e de la Ley 26.206 sostiene “(...) promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos”. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

El desafío de la NES es, entonces, pensar estrategias para adecuar la escuela a las particularidades y necesidades de la realidad del siglo XXI. Esta necesidad, como se sugirió, se encuentra estrechamente ligada a los cambios sociales y culturales acontecidos en los últimos cincuenta años, a las innovaciones y a los descubrimientos en el campo educativo, así como también a las nuevas prácticas de socialización de los jóvenes. Es necesario adaptar la realidad educativa a la sociedad del conocimiento, favoreciendo la adquisición de nuevas habilidades con la finalidad de promover aprendizajes significativos, incentivar la capacidad emprendedora y formar ciudadanos activos”. (NES Formación General, 2014, p. 76)

Así pues, la NES, al centrarse en nociones como innovación, habilidades, autonomía, emprendedorismo, se presenta en términos de gubernamentalidad neoliberal, es decir, como una forma de gubernamentalidad de las poblaciones que se enfoca en perfeccionar el autogobierno de los sujetos (Speziale, 2018. Murillo, 2011)¹², en el diseño de sí mismos (Groys, 2014). Si estas nociones las observamos a la luz de los planteamientos en torno al arte y su lugar en la educación desarrollados por la UNESCO desde los Congresos Internacionales de 2006 y 2010, encontramos que desde estas otras agencias se van construyendo y estableciendo nociones estéticas vinculadas también a lo rentable o productivo:

Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. La educación artística proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana.

¹² Un estudio sobre el documento de la Nueva Escuela Secundaria (NES) es el de Speziale, Tomás, *La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de Caba* en Revista de la Carrera de Sociología vol. 8 núm. 8 2018, 198 - 229

(UNESCO, Hoja de Ruta para la Educación Artística construir capacidades creativas para el siglo XX, 2006).

En el diseño curricular de la NES, el arte adquiere una valoración específica en el perfil del egresado. Como hemos mencionado en nuestro apartado anterior, la Ley de Educación Nacional ofrece a las jurisdicciones el marco legal para la realización de sus propias acciones educativas. En tal sentido, la NES sostiene:

La normativa vigente a nivel nacional habilita a las jurisdicciones a realizar acciones para favorecer la creatividad. La Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 establece, como uno de los fines y objetivos de la política educativa, “brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura” (Artículo 11, inciso t). (NES 2014, marco general)

De aquel objetivo planteado por la LEN encontramos dos derivas fundamentales en la NES. En primer lugar, la importancia otorgada al desarrollo de la creatividad entendida como una:

... habilidad para percibir interrelaciones inusuales o ignoradas previamente. Implica también la capacidad de innovar, no entendida como un exitismo superficial, sino como la habilidad para producir resultados distintos, nuevos en lo esencial y anteriormente desconocidos para quien lo produce. La creatividad incluye la formación de nuevos sistemas, nuevas combinaciones a partir de datos conocidos, así como la transferencia de relaciones ya conocidas a nuevas situaciones y formación de nuevas correlaciones. La actividad creativa debería ser intencionada y orientarse a un objetivo. (NES 2014 formación general, pág. 85)

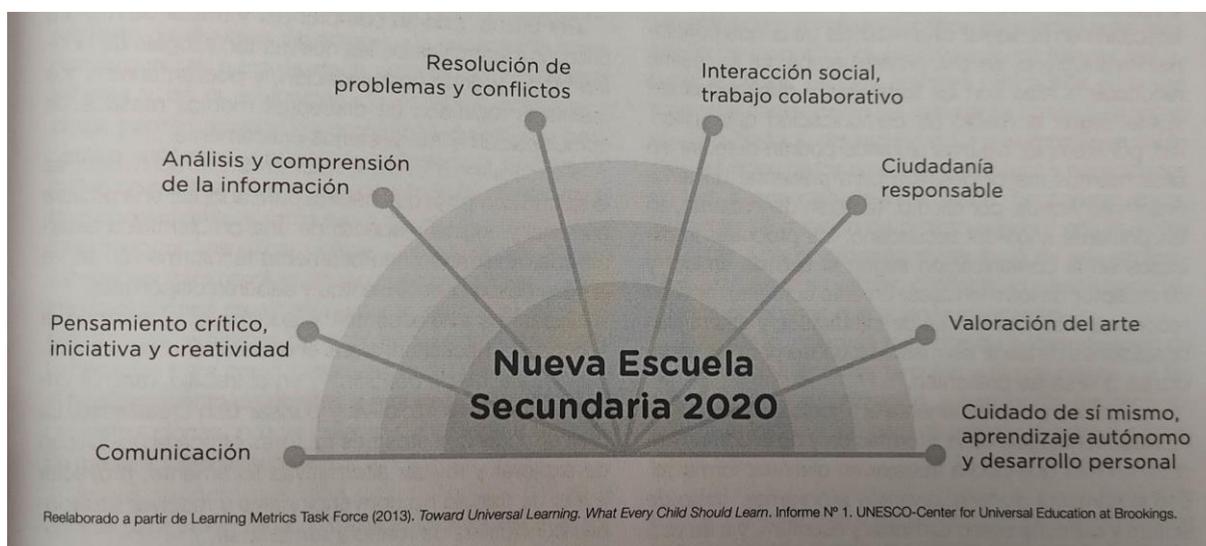
De este modo, en la recontextualización de la política (Bernstein, 1998), se extrapola a la creatividad del lugar que en la ley nacional ocupaba junto con la formación del gusto y el conocimiento del arte, para transformarse en una habilidad ligada a la innovación, a la originalidad y a la producción orientada a fines. Desde esta perspectiva el arte es concebido no como un fin en sí mismo sino como medio para fomentar en las y los estudiantes la creatividad, la iniciativa individual, la inteligencia emocional, la capacidad de reflexión crítica, el desarrollo cognitivo, la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento, entre otras competencias consideradas necesarias para enfrentar las demandas de la sociedad actual (UNESCO, 2006), es decir, una noción de lo artístico en alianza con una creatividad puesta al servicio para el desarrollo de recursos humanos que fortalezcan su sensibilidad pero en términos de su capital cultural. En este sentido, en los documentos de UNESCO se señala que:

La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados.” (UNESCO, Hoja de Ruta para la Educación Artística construir capacidades creativas para el siglo XX, 2006).

Se observa entonces cómo lo artístico se formula en términos mercantilistas ya que se lo propone ligado al desarrollo de iniciativas e industrias culturales. En este último sentido, lo artístico es confinado al diseño y realización de productos estandarizados que se puedan imponer para el consumo masivo, cuestión que genera una ilusión de democratización de la cultura. Sin embargo, la industria cultural constituye un sistema de dominación que genera una mayor injusticia social. Solo crea una ilusión de libertad, en la medida en que los objetos para consumir se pueden elegir, pero lo que no se puede elegir no consumir (Bertucci, 2013).

1.3.2. La valoración del arte en la NES

El arte también es definido en la NES como una de las ocho habilidades a adquirir a lo largo de la escuela secundaria. La “sensibilidad estética” o “valoración del arte”, denominaciones indiferenciadas a lo largo del documento, es entendida como la habilidad para situarse frente a una producción artística de una manera particular, y producir distintas formas personales de expresión (NES 2015 marco general, pág. 58). Esta habilidad es formulada conjuntamente con otras como la comunicación, pensamiento crítico, iniciativa y creatividad, análisis y comprensión de la información, resolución de problemas y conflictos, interacción social, trabajo colaborativo, ciudadanía responsable y cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo personal, tal como puede verse en el siguiente cuadro:



Cuadro de habilidades para el siglo XXI. NES, 2014

Ya hemos señalado que, al proponer la “valoración del arte” como una de las ocho habilidades definidas para el perfil del egresado, la NES otorga un lugar preponderante al arte en la educación que no solo deberá ocupar en las materias específicas sino también en otras áreas de conocimiento:

De este modo, en las distintas materias de nivel secundario se podrá trabajar transversalmente sobre diversas aptitudes, habilidades, capacidades y competencias que permitirán a los egresados de la escuela secundaria integrarse al mundo complejo del siglo XXI, tanto en sus estudios superiores como en el ámbito laboral. Por lo expresado anteriormente, el desarrollo de estas aptitudes no implicará un trabajo paralelo que requiera nuevas áreas del conocimiento, nuevas materias o nuevos horarios escolares, sino que las aptitudes estarán integradas a los contenidos de cada área y se trabajarán de manera transversal al currículum. (NES 2014 formación general, p. 62)

Observamos entonces que las habilidades o aptitudes pueden ser trabajadas en las distintas materias, en diversas áreas simultáneamente, en proyectos interdisciplinarios de manera transversal de modo que no implica el desarrollo de un trabajo paralelo que requiera nuevas áreas del conocimiento o nuevas materias, sino que las aptitudes estarán integradas a los contenidos de cada área. De este modo, inferimos que la valoración del arte como habilidad desborda en la escuela secundaria sus límites específicos y, su presencia transversal a través del currículum, permite pensar en lo artístico como parte de una agenda educativa pública más amplia. Sin embargo, ese desplazamiento conceptual de sus límites lo conduce hacia una zona de gran ambigüedad que, consideramos, termina desdibujando su comprensión autónoma, es decir que, en su articulación en el currículum, lo artístico aparece subsumido y se lo orienta a una disgregación de su objeto disciplinar.

1.3.3. El enfoque de habilidades en la NES

El documento de la Nueva Escuela Secundaria (NES) señala como antecedente que la UNESCO, en reiteradas oportunidades, ha planteado la necesidad de “amalgamar las habilidades fundamentales a los contenidos curriculares de la escuela, para que esta brinde una educación integral y significativa” (NES marco general, 2014, pág. 74). Este enfoque de habilidades, también comúnmente llamado de competencias, abrega de dos puntos de influencia: de la lingüística chomskiana y el mundo del trabajo (Díaz Barriga,

2005). De hecho, la noción de *competencia lingüística* desarrollada por Noam Chomsky, que para el autor fue una búsqueda para dar entidad a un conjunto de saberes, fue extrapolada de ese ámbito y comenzó a ser utilizada en otros, como el ámbito educativo. Díaz Barriga (2005) plantea las competencias como un conjunto de habilidades y destrezas que se adquieren y permiten un desempeño más eficiente en una labor. Se trata de un enfoque que busca desplazar del centro de los procesos educativos a la enseñanza enciclopedista o por disciplinas y, al contrario, refiere a un modelo de enseñanza basado en el cruce, la transversalidad de contenidos curriculares en pos de la obtención de resultados expresados en formas de comportamiento. En la NES, como ya hemos mencionado, este enfoque aparece formulado en relación con la noción de innovación, y ésta, a la de creatividad¹³. ¿Qué significa esto? La necesidad de incorporar elementos novedosos al sistema educativo, a menudo considerando todo lo anterior como algo perimido y que la innovación permitiría superar (Díaz Barriga, 2005). En tal sentido, la innovación se postula como un grado cero a partir del cual recomenzar, cuestión que obtura la posibilidad de reconocer aquellos elementos valiosos que se desarrollan en las prácticas educativas y que valdría la pena conservar.

En el caso de la “valoración del arte” en la NES, esta “habilidad” es definida en el documento del siguiente modo:

Es la aptitud para situarse frente a una producción artística, disfrutarla y percibir sus valores, al tiempo que se adquieren los recursos necesarios para producir distintas formas personales de expresión. Esta aptitud es la que le permite a todos los adolescentes y adultos situarse frente a una producción artística de manera de descubrir y valorar sus cualidades intrínsecas, e incluso producir también distintas formas personales de expresión artística, con materiales y técnicas diversas. Así, hace referencia tanto a las influencias que puede generar una obra de arte en cada ser humano, como a lo que

¹³ Al indagar acerca del historial de este enfoque de habilidades en educación y, específicamente, sobre el lugar del arte en las mismas, encontramos que existen otras agencias internacionales que también han ido definiendo el perfil de las “habilidades del siglo XXI” en consonancia con lo que ocurre con la NES. En este sentido, encontramos por ejemplo que el Foro Latinoamericano de Educación, iniciativa de la Fundación Santillana y la OEI, la DVV International# y la Fundación Chile, entre otras.

podemos elaborar artísticamente. Por lo tanto, se ejercitarán, en el transcurso de los primeros años de educación secundaria, distintas experiencias de recepción y producción en el ámbito de la plástica, la música, el canto y el teatro. A su vez, estas experiencias podrán ser mediadas también por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que servirán como herramientas para desarrollar esta aptitud. Finalmente, al concluir la escuela secundaria, los adolescentes y adultos estarán en condiciones de apreciar distintas formas artísticas, tanto plásticas, musicales, teatrales, o de cualquier índole, reconocer cuáles son sus preferencias artísticas y desarrollar su propia visión artística personal. Esto generará que estén abiertos y receptivos frente al arte y les dará la oportunidad de interpretar distintas obras de arte e involucrarse en experiencias personales de aprendizaje a través de la realización concreta de un producto artístico. Como el arte es un constitutivo esencial de la cultura, la adquisición de esta aptitud facilitará apreciar y reconocer las características de la dinámica cultural propia, y asumir un compromiso de respeto hacia la de otros pueblos. (NES formación general, ciclo básico, 2014, p. 81)

1.4. Observaciones generales

Los planteos que anteceden nos permiten inferir, en primer lugar, que la importancia de la propuesta de transversalidad de lo artístico en la escuela secundaria parece diluirse al circunscribir finalmente los contenidos de arte solo a los primeros años de la escuela. En segundo lugar, de esta experiencia del arte se espera el desarrollo de una cantidad de “habilidades” que no se corresponden con la atención efectivamente otorgada en el diseño curricular: apreciar distintas formas artísticas de cualquier índole, reconocer las preferencias y desarrollar la propia visión artística personal, son objetivos que se corresponden con la enseñanza especializada, y no con aspectos alcanzables en los dos primeros años de la escuela. Por otra parte, la concepción artística que se plantea como innovación remite a proposiciones que poseen una larga tradición en el ámbito de la

educación. De hecho, el desarrollo de formas personales de expresión que se propone en la NES, es el principio que rige toda la trayectoria de la corriente expresivista de la educación artística, ya mencionada en nuestro primer apartado. Se trata de un enfoque que privilegia aspectos de tipo sensorial, sentimental y emocional en cada propuesta formativa, basados en la libertad de acción, la originalidad, la naturalidad, la espontaneidad y el despliegue de la imaginación. Posee una raigambre romántica y constituye una propuesta vinculada al cultivo de la dimensión emocional y el libre desarrollo de facultades creadoras innatas del ser humano (Aguirre, 2005). Sin embargo, esta corriente que focaliza en el desarrollo del sujeto no tiene por objetivo la producción de resultados en términos productivos, tal como sí lo observamos en su recontextualización en la NES.

La “valoración del arte” en la NES está asociada a determinadas funciones que se presentan como generadoras de capacidades, habilidades y competencias. Las capacidades están definidas allí como un conjunto de aptitudes innatas y desarrolladas que tiene una persona para alcanzar un resultado como, por ejemplo, un “talento” para la realización de un determinado arte. Las habilidades son los recursos operativos, las destrezas que la persona posee y que perfeccionan la realización de un acto. Las competencias constituyen distintas formas de “saber hacer” para responsabilizarse de alguna tarea y lograr “efectividad” (NES 2014, pág. 84). De este modo, el conocimiento de estas funciones por parte de las y los educadores, conjuntamente con una “correcta” aplicación, garantizaría que las y los estudiantes adquieran este conjunto de aptitudes progresivamente.

Para el despliegue de la “sensibilidad estética” o “valoración del arte”, las funciones que entran en escena son fundamentalmente la estética y la creativa. Resulta relevante señalar que se espera que las y los estudiantes desarrollen la función estética que “(...) permite la aprehensión y la creación de objetos bellos, de manera que las capacidades cognitivas intelectuales se articulen con las sensitivas y con la dimensión emotivo-sentimental.” (NES marco general, 2014, pág. 93). Es decir que no solo se espera la obtención de resultados, sino que éstos deben ser “objetos bellos”. De esta manera, la idea de belleza se manifiesta como algo extemporáneo, universal, trascendente, cuestión que se vincula, de manera clara, con la progresiva estetización de la cultura en la que hoy en día vivimos inmersos.

En otro orden, a la función estética se le asigna, además, la capacidad de organizar síntesis complejas unitarias, esto es que, de acuerdo con la Gestalt, es posible integrar la complejidad de una estructura perceptiva en un todo, que es más que la suma de sus partes. Sin embargo, desde la psicología de la percepción artística, la Gestalt constituye sólo una de las teorías para abordar los problemas de percepción. Señala Schuster (2022) que hay una tendencia de la percepción, la Gestalt, que requiere articulaciones para comprender el mundo y que prioriza las formas simples, compactas y precisas. Pero hay otras experiencias perceptivas que capturan formas vagas, incoherentes, inarticuladas, y que tendemos a eliminar de nuestra conciencia (Ehrenzweig, 1974). Esto se observa en los sueños, por ejemplo. En este sentido, una buena parte del arte desde mediados del siglo XIX busca la recuperación de estas formas inarticuladas, como por ejemplo Cézanne. A propósito, Ehrenzweig sostiene:

... gran parte del arte moderno parecía una distorsión arbitraria porque no podemos captar su conexión con los modos inconscientes de la visión. Las distorsiones objetual-libres previas, de forma, tono y color, que se daban en el arte tradicional parecían realistas y derivadas de la realidad exterior porque podíamos llevarlas y asimilarlas dentro de la visión superficial. Cézanne en realidad ha desvelado otras distorsiones inconscientes que no están ya por encima de una comprensión racional.” (Ehrenzweig, 1974, pág. 241)

Destacamos, sin embargo, que además de otras capacidades y habilidades que se presentan en la NES, que remiten, por ejemplo, a la habilidad de observación con atención, a la discriminación visual, al “perfeccionamiento” de la sensibilidad, etc, que promueve la función estética, se formulan algunas otras más específicas de lo artístico como por ejemplo, la competencia para identificar la perspectiva, la habilidad de combinación de herramientas y procedimientos necesarios para dar origen a productos artísticos, la competencia para cantar o descubrir armonías, etc (NES formación general, 2014, p. 93). En las propuestas de trabajo para el aula, se propicia la realización de dibujos y pinturas con distintos materiales, la apreciación y análisis de producciones propias, de los pares y de creadores de diferentes épocas y regiones. Pero dado el enfoque de habilidades y desarrollo de capacidades que atraviesa toda la NES, los conocimientos que

estas actividades promueven están direccionados a la constitución de un sujeto productivo que, lejos de ser libre, se configura como individuo perceptor, gobernable, predecible y coherente con otras áreas de racionalización. (Crary, 2008). En tal sentido la NES aporta a la configuración de un sujeto observador caracterizado como:

... alguien que ve dentro de un conjunto determinado de posibilidades, que se halla inscrito en un sistema de convenciones y limitaciones (...). Si puede decirse que existe un observador específico (...) lo es solo como efecto de un sistema irreductiblemente heterogéneo de relaciones discursivas, sociales, tecnológicas e institucionales. No existe un sujeto observador anterior a este campo en continua transformación. (Crary, 2008, p. 21).

En resumen, en la NES la concepción del arte adquiere unos límites difusos e incluso contradictorios o en tensión. Si bien se plantea el desarrollo de contenidos específicos, éstos son solo para los dos primeros años de la escuela. De esta corta experiencia se esperan, sin embargo, el logro y despliegue de unas habilidades dignas de especialistas. Pero, además, al ser propuesto como uno de los ejes vertebradores de la secundaria, el arte adquiere un rasgo generalista e instrumental, y queda subsumido en la cultura que le otorga entre otras cosas la misión de favorecer la creatividad, construir lenguajes que aporten al sistema educativo en clave cognitiva y/o embellecer el desarrollo humano¹⁴.

¹⁴ Estas consideraciones sobre el arte y la educación son parte de los debates que sostenemos en el marco del FiloCyT *El Arte en la educación: de la intervención crítica a la herramienta. Concepciones del arte en el nivel secundario de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires (2022-2024)* bajo la dirección de Graciela Schuster y mi co-dirección.

Capítulo 2. El lugar de las artes visuales en la enseñanza de la Historia: diseño curricular, propuestas de enseñanza institucionales y concepciones de las y los docentes

2.1. Introducción

En nuestro primer capítulo hemos trabajado algunas consideraciones acerca del lugar de las artes visuales en el Marco General del diseño curricular de la NES. En este nuevo apartado abordaremos el núcleo central de nuestra investigación: el lugar y los usos de las artes visuales en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tal como mencionamos en la introducción de la tesis, la elección de la Historia como caso particular de análisis obedece a las variadas articulaciones que esta disciplina establece con el arte desde hace ya varias décadas, tanto en el campo de la investigación como desde su didáctica. Por ello, en el presente capítulo nos proponemos:

a) Reconocer y estudiar el lugar que el arte asume en los lineamientos curriculares de la asignatura Historia en la NES.

b) Analizar dos propuestas de enseñanza que vinculan arte e historia, generadas desde dos instituciones y dispositivos diferentes: por un lado, una actividad de la *Serie Profundización NES*, de la Gerencia Operativa de Curriculum (GOP) del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires, que constituye un reservorio de actividades, anexo del diseño curricular de la NES y, en tal sentido, es un recurso didáctico representativo de la política educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Por otro lado, una metodología de análisis de imágenes (conjunto amplio dentro del cual también ubica a las obras de arte) que se enseña en un programa de formación docente de posgrado que constituye una referencia para las y los docentes en materia de Ciencias Sociales e Historia.

c) A partir del estudio de una serie de entrevistas estructuradas, realizadas a profesores de Historia en ejercicio en distintas escuelas secundarias de CABA, abordaremos el modo en que las artes visuales son reflexionadas y utilizadas por ellas y ellos en la enseñanza de la disciplina. Como hemos mencionado, es en el ámbito de las prácticas docentes donde los conceptos terminan de configurarse y, en este sentido,

resulta fundamental comprender sus decisiones y las representaciones que poseen en torno a los contenidos de arte a integrar.

Este conjunto conformado por el diseño curricular de Historia, las propuestas de enseñanza que se desarrollan desde dos entidades representativas, y las consideraciones de las y los docentes acerca de la integración de las artes visuales y la historia, nos permitirán empezar a delinear posibles respuestas para un interrogante central de nuestra investigación: ¿cómo se comprende actualmente la relación entre artes visuales e historia en el ámbito escolar a partir de los tres dispositivos mencionados?

2.2. Consideraciones en torno al lugar de las artes visuales en el curriculum de Historia de la NES

En la introducción de nuestra tesis hemos mencionado que desde las primeras décadas del siglo XX, la historia desarrolla nuevas metodologías de investigación y utiliza fuentes diversas para la interpretación y el conocimiento del pasado. Las artes visuales, en este sentido, son actualmente de mucha relevancia para el desarrollo del conocimiento dentro de la disciplina. El modelo positivista de investigación del siglo XIX, basado en documentos escritos, considerados garantes para una reconstrucción “objetiva y neutral” de los hechos, ha sido superado a partir del trabajo con todo tipo de fuentes y documentos. En el mismo sentido, la didáctica de la historia también ha transformado sus metodologías, y las imágenes en general, y las artes visuales en particular, han cobrado protagonismo en las aulas.

En Argentina, las imágenes comenzaron a utilizarse para la enseñanza de la Historia desde principios del siglo XX, a partir de su inclusión en libros de lectura, con el objeto de transmitir y afianzar en los niños un concepto de identidad nacional (Finocchio, 2012). Los autores ¹⁵de los libros destacaban el poder evocador y sugestivo del arte, su capacidad para complementar relatos y conceptos, y crear en la conciencia de los estudiantes ideas propias que las figuras por sí mismas podrían provocar. De este modo, desde muy tempranamente, en las prácticas escolares se reconocen disposiciones para el

¹⁵ En 1910, los profesores de Historia del Colegio Nacional de Buenos Aires, Ricardo Levene y Carlos Imhoff, publicaron *La historia argentina de los niños en cuadros*, con prólogo de Joaquín V. González. Allí, González planteaba la importancia de la nueva tendencia pedagógica que ponía a las imágenes en un lugar más significativo que el modo verbal para la transmisión de conocimientos. (Finocchio, 2012)

aprendizaje, métodos de enseñanza, sentidos sobre el arte, uso de dispositivos de corte visual, que delimitan una particular relación entre el ver y el conocer, y otorgan privilegio al sentido de la vista por encima de otros sentidos (Serra, 2012):

... láminas, fotografías, vistas cinematográficas, microscopios, lupas, telescopios son objetos de atención por su potencia para ampliar la mirada y profundizar lógicas de conocimiento (Serra, 2012. p.27).

Las transformaciones actuales en la didáctica de la historia obedecen, por un lado, a las nuevas perspectivas historiográficas disciplinares. El conocimiento científico, que incluye contenidos y procedimientos, es transformado en un saber escolar que los incluye pero adecuados a las posibilidades de los distintos niveles educativos. Pero además, la didáctica como disciplina también implementa nuevos instrumentos para la enseñanza como producto de sus propias transformaciones internas, fruto de sus investigaciones para la generación de recursos variados para la transmisión.

Una de las primeras cuestiones que observamos en el documento curricular de Historia de la NES es la promoción del trabajo con *fuentes* y los propósitos de su utilización:

...se propicia la utilización de fuentes de diversos tipos (pinturas, documentos escritos, obras musicales, obras arquitectónicas y vestigios arqueológicos, entre otros) para ilustrar, ejemplificar los temas que se desarrollen y para dar a conocer a los estudiantes la forma de construcción del conocimiento histórico. Se busca un acercamiento a las fuentes que permita obtener, interpretar y organizar información basándose en preguntas o problemáticas previamente identificadas, formular nuevos interrogantes, corroborar hipótesis, contrastar la información con distintas interpretaciones.” (NES 2014, p. 408)

Desde este fragmento observamos que se unifican bajo la categoría de *fuentes*, elementos diversa índole que, se considera, pueden ser “útiles” para ilustrar y ejemplificar un tema, o bien, para mostrar cómo efectivamente se construye el conocimiento histórico. Aquí la noción de *fuernte* adquiere una serie de significados que analizamos a continuación.

Si nos remitimos al concepto de *fuernte* desde la perspectiva disciplinar, se consideran *fuentes* a los testimonios del pasado que constituyen la materia prima de base para el trabajo de las y los historiadores. De este modo, todo tipo de documento (visual, oral, escrito, sonoro, etc) puede llegar a convertirse en una *fuernte* de conocimiento bajo la mirada especializada que lo aborda a partir de una hipótesis y le da un sentido (Bloch, 2004. Burke, 2005. Carretero, 1999). El trabajo con fuentes desde esta perspectiva es en la actualidad una metodología de enseñanza de la historia en la escuela secundaria porque se considera que a partir de ellas es posible acercar a las y los estudiantes a las problemáticas centrales de la investigación en historia. La NES, en reiteradas ocasiones, plantea este lugar de la fuente disponible para el historiador para el estudio de las distintas dimensiones del conocimiento histórico:

La cronología puede ser enseñada considerando hechos y acontecimientos vinculados a dimensiones sociales, económicas y culturales, además de las predominantemente políticas. (...) Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de reconocer los tipos de fuentes de la historia con el fin de diferenciar los modos, medios y fines de expresión que el historiador utiliza como herramienta de análisis, sistematización e interpretación de los acontecimientos de la historia” (NES 2014, p. 410)

Para el abordaje de las fuentes, el diseño curricular de Historia de la NES prevé propuestas en su apartado *Formas de conocimiento y técnicas de estudio*:

Para el análisis de fuentes materiales (obras de arte, testimoniales):

- Búsqueda de información sobre el autor y la sociedad en la que trabajó.

- Observación y descripción de la obra (escenas, personajes representados, recursos, colores, materiales, líneas, luces, etcétera).
- Interpretación final de la obra. (NES 2014, pág. 420)

Ahora bien, los lineamientos para la enseñanza de la Historia en la NES plantean para cada tema una serie de objetivos de aprendizaje, contenidos a desarrollar y también los alcances y sugerencias para la enseñanza y, lo que observamos, es que la consideración del arte como fuente histórica es propuesta de manera muy asistemática a lo largo del diseño curricular. Esto se advierte, por ejemplo, en la enumeración anterior, que plantea una serie de pasos a seguir, pero no da cuenta de una articulación entre los distintos aspectos a considerar para el análisis de las obras. Un aspecto muy significativo, en este sentido, es que el uso de las obras como fuentes históricas aparece sugerido solo para determinados contenidos y se observan distintas nociones o aproximaciones a lo artístico según los momentos históricos que se trate, cuestión que desorienta sobre cómo concebirlo, sobre cuál es su función. Esta heterogeneidad se convierte en un problema de cara a la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, en contenidos vinculados a Grecia en la Antigüedad, se recomienda de manera particular:

(...) el estudio de las manifestaciones culturales que inspiraron a un gran número de poetas, literatos, filósofos e historiadores a narrar sobre el mundo que los rodeaba; así como a los pintores, escultores y arquitectos a dar forma a una expresión estética de acuerdo con cánones y modelos que perduraron en el tiempo. (NES 2014, p. 413)

Como vemos, aquí se recupera el arte griego de manera particular. Entendemos que esto es así porque se trata del momento clásico antiguo y se lo comprende como el fundamento del arte occidental y, tal como se menciona también en el diseño curricular, tuvo una enorme trascendencia en la historia posterior. El tratamiento especial que se le ofrece es porque constituye un hito que produjo un modelo ordenador con un canon de representación de la figura humana, un sistema arquitectónico, entre otros aspectos, que vuelven resignificados en otros momentos de la historia. De este modo lo artístico parece

poseer una configuración más clara (y cercana) que en otros momentos históricos, pero sobre todo, parece proveer una relación con lo social que fundamenta su consideración específica en la materia¹⁶.

El otro momento histórico que contempla lo artístico de manera particular es el Renacimiento, época que vuelve la mirada sobre la Antigüedad Clásica:

Humanismo y renacimiento. El Estado: desde la Edad Media al Renacimiento. Cambios políticos, culturales, sociales, económicos y crisis religiosa en Europa. (...) La economía urbana y sus vínculos con la economía rural. La sociedad aristocrática y burguesa.

Las transformaciones de las sociedades europeas desde el siglo XII hasta el XVI permiten abordar los conceptos de cambio y de continuidad en la historia y la elaboración de explicaciones en términos multicausales.

Para el Renacimiento, la observación, descripción y su comparación entre obras de arte de este período con otras representativas de los tiempos medievales son vías para abordar también el concepto de cambio y el de continuidad. (NES 2014, p. 417).

Nuevamente, la consideración específica de esta época en el currículum, que también posee un tratamiento particular en los manuales escolares, radica posiblemente en que constituye otro hito histórico-artístico: el Renacimiento es el momento clásico europeo de la primera Modernidad. A partir de allí lo artístico nuevamente se configura para la enseñanza de un modo ordenador ya que, por ejemplo, emerge históricamente la figura del artista, se resignifican la Antigüedad Clásica, el canon, el estilo, es decir, elementos de lo artístico que históricamente parecen ofrecer una mayor claridad conceptual en relación a otras épocas. Sin embargo, observamos que el arte no constituye un objeto de análisis en sí mismo sino una “vía” más para comprender cambios y continuidades en la historia. La comparación de obras renacentistas con las de tiempos

¹⁶ La constitución del canon clásico está asociada a la unificación de Grecia y su sistema político.

medievales ofrece una estructura desde lo visual que posibilita su advertencia, pero lo que prevalece es su estudio en relación con lo más concreto de lo social de la época: la progresiva desacralización de la vida y el advenimiento de la burguesía.

La consideración de lo artístico en términos culturales y sociales también se formula para el abordaje de las sociedades paleolíticas, donde se plantea la pertinencia del uso del *arte rupestre* que permite (...) el reconocimiento de las formas de expresión de las primeras sociedades pre-estatales o de transición a los modelos organizados. Se propone entonces recuperar a partir de las imágenes las relaciones existentes entre los rituales y cultos a la naturaleza, en el contexto de las sociedades antiguas (NES 2014, p. 412). De este modo, observamos que lo que se promueve es un análisis de las pinturas según el criterio de análisis etnográfico que se focaliza en la recuperación de aspectos originarios funcionales y esotéricos de las culturas (Bovisio, 2013). Lo mismo ocurre con el estudio de los Estados Imperiales en América (Aztecas e Incas) donde se sugiere observar las características de la religión en vinculación con los motivos decorativos de la alfarería, los tejidos, la orfebrería, etc. Lo que se plantea entonces es la observación de características de la dinámica social a través de las representaciones en las distintas producciones materiales.

Ahora bien, todas estas producciones son entonces estudiadas según criterios culturales para recuperar, como dijimos, aspectos sociales, políticos y funcionales de sus propios tiempos. Nos preguntamos, si éstas fueran contempladas desde los criterios estéticos de la autonomía del arte, ¿cómo impactaría esto en su sentido histórico? En esta dirección, Bovisio plantea:

(...) el destino ineludible de los objetos es ser descontextualizados y desfuncionalizados en la medida que, al permanecer en el tiempo, trascienden su contexto originario y adquieren nuevas significaciones y funciones. En este sentido la reconstrucción de la memoria que atestiguan los objetos sería posible a través del reconocimiento de la vida de éstos, que al igual que los sujetos, sufren transformaciones y redefiniciones a lo largo del tiempo y su devenir o mutar de un modo de ser a otro (de artefacto etnográfico a obra de arte y viceversa) expresaría las posibles vidas del objeto

en la trama relacional con los sujetos a los que interpela y que lo interpelan a su vez. (Bovisio, 2013, p. 7)

En este sentido, Bovisio propone que “(...) el camino hacia la reconstrucción de la memoria histórica a través de las obras de la humanidad debería fundarse en el abordaje de (...) la pluralidad anacrónica propia de los objetos del pasado y del presente, el abandono del supuesto de que hay modos “verdaderos y científicos” de explicar ontológicamente a los objetos (...)”. En este sentido, las representaciones de las primeras sociedades y las de los pueblos prehispánicos, vistas desde la óptica del arte, permitirían no solo la recuperación de las condiciones de producción específicas de las piezas sino también, por ejemplo, los cuerpos y las temporalidades que puedan estar objetivadas en dichas representaciones, el descubrimiento de aspectos que no han sido observados - tal vez ni observables- en otros tiempos, es decir, la experiencia. Un ejemplo clarificador es el que Bovisio (2008) plantea en su postulación de una estética precolombina específica. La investigadora señala, por ejemplo, que muchos de los objetos producidos por las culturas prehispánicas no son fabricados para ser vistos. La “actitud estética” de los pueblos precolombinos dista del modelo europeo para el cual los objetos son decodificados desde la experiencia de la visión:

(...) contamos con innumerables ejemplos en el arte precolombino de obras “invisibles”: las líneas de Nazca que solo se pueden ver desde la altura, las ofrendas masivas y los mosaicos del centro ceremonial olmeca de La Venta enterrados a varios metros de profundidad, el Lanzón enclavado en una oscura y estrecha galería del Templo Viejo del centro ceremonial de Chavín de Huantar, los maravillosos y enormes mantos de Paracas confeccionados para el fardo funerario, y todo el material de cerámicas, piezas de orfebrería, textilería, etc. destinados exclusivamente a la ofrenda funeraria. (Bovisio, 2008, p.6)

El asunto se complejiza cuando se estudian las condiciones de producción de estas piezas que son esenciales para la comprensión de su significación. Bovisio señala:

A propósito de la metalurgia andina, Heather Lechtman (1979) propone el concepto de esencias respecto al sentido del trabajo de reducción del dorado en un objeto hecho con una aleación de cobre y oro, que consiste en eliminar el cobre por medio de un ácido de modo que el objeto parece ser de oro puro. Este procedimiento no tiene ningún sentido práctico puesto que podría dorarse un objeto de cobre a través de un laminado de oro, proceso más sencillo y que ahorra metal, de modo que, deduce el autor, el oro en la aleación técnicamente es superfluo pero necesario simbólicamente, puesto que el significado del objeto dependería tanto del valor de los materiales como del proceso que los transforma y da lugar al objeto plástico. Significado que, entendemos, se articula con el de la imagen encarnada en el objeto. (Bovisio, 2008, p.7)

Este enfoque revelador de aspectos centrales de las producciones prehispánicas es resultado de reflexiones que la autora realiza a partir de las herramientas que provee la autonomía del arte, al pensar las obras ya no en términos decorativos (que nos remite a una condición visual ilustrativa) o subsidiarios de lo social histórico, sino en términos procedimentales, a un modo de hacer tan significativo como su resultado final y desde los que se pueden hallar posiciones de sujetos o experiencias de otro modo perdidas.

Considerando los aspectos hasta aquí tratados y retomando las orientaciones para el análisis de obras de arte formuladas en las *Formas de Conocimiento y técnicas de estudio* propuestas en el diseño curricular, nos preguntamos, ¿qué conclusiones pueden derivarse de la observación y descripción de las obras de arte? ¿Cómo se comprende el problema de la interpretación de la misma? y, finalmente, ¿cómo se articulan estas tres instancias de análisis con la noción de fuente histórica? Estos aspectos serán problematizados a partir del análisis puntual de dos propuestas de enseñanza que abordaremos a continuación.

2.3 Análisis de dos propuestas de enseñanza de la historia con obras de arte

2.3.1 Sobre “Goya cuenta Europa en tiempos napoleónicos” de la serie Profundización de la NES

A continuación, nos proponemos realizar la descripción densa y el análisis de una de las propuestas didácticas de la serie Profundización de la NES (SPNES) de CABA que integra el trabajo con obras de artes visuales como fuentes históricas.

La serie Profundización de la NES presenta para el 3er año de la asignatura Historia una propuesta didáctica llamada “Goya cuenta Europa en tiempos napoleónicos”. La secuencia propone la realización de 5 actividades para el estudio del proceso de Restauración monárquica en Europa. Para ello, se incluye el trabajo con una serie de grabados de Goya, pintor de la corte de Carlos IV y, por lo tanto, considerado testigo directo del proceso de cambio, que plasmó sus vivencias en los distintos grabados. Aquí observamos la valoración del artista que, por su contemporaneidad a los sucesos históricos referidos, es considerado capaz de ofrecer a través de sus obras un testimonio del contexto histórico y social de la época. En la introducción a la actividad se destaca que “... el trabajo con fuentes iconográficas como documentos históricos pone en juego la capacidad de observación y de análisis crítico de los/las estudiantes” y se señala, además, que la imagen no es una traducción exacta de la realidad sino una representación mediada por la mirada del autor, las técnicas posibles y por las características de su contexto histórico (SPNES, 2019, p. 9).

En este estudio nos centraremos en la actividad 1 de la Serie, titulada “España y Portugal en la época de Napoleón”. En la primera parte se menciona al rey Carlos IV, se describe su gobierno y se sugiere ver en Wikipedia su retrato, realizado por Goya. Además, se plantea que el objetivo del análisis de la serie de grabados denominados “Caprichos” es conocer lo que pasaba en España y cómo vivían en esa época las distintas clases sociales. Tal como mencionamos, se presume que las obras pueden dar indicios sobre la sociedad del momento. Luego, la actividad propone una consigna para la observación de las obras en la cual se plantea a las y los estudiantes describir lo que ven en los grabados, quiénes aparecen, qué creen que están haciendo, qué situaciones se presentan, qué sensaciones les producen, cuáles pueden haber sido los objetivos del pintor. Aquí advertimos que tres de las preguntas refieren al tema de las obras, otra a la

recepción estética actual, en términos de sensación, de las y los estudiantes y otra a la intención hipotética del pintor. Además, literalmente, se consigna: “¿Qué dirías que representan las imágenes? El nombre que Goya dio a cada obra puede orientarte.” (SPNES, p. 12)

Subrayamos la noción de *orientación* e inferimos que la consigna intenta indicar que en los grabados hay algo que puede identificarse más allá de lo denotado. Pero para descubrirlo se propone que se investigue sobre Goya, sus ideas políticas, su rol en la corte y también sobre la técnica del grabado. Luego se invita a mirar una serie de videos cortos en los cuales especialistas en arte comentan las distintas estampas. En estos comentarios se destaca fundamentalmente el contenido temático, cómo por ejemplo en *No hubo remedio* (imagen 1), donde se menciona que podría tratarse de la representación de una mujer condenada a azotes por brujería, que monta un asno y lleva “cucurucho de infamia”, que se encuentra inmovilizada por un nogal con las manos atadas y el torso desnudo, y está rodeada por una multitud de gente y dos alguaciles con rostros felinos que la escoltan; se menciona que contrastan el rostro resignado de la condenada con los de burla del gentío.

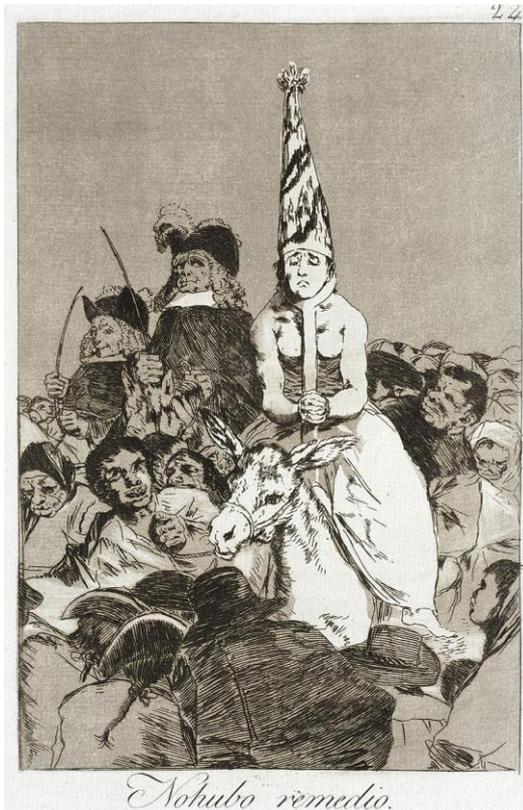


Imagen 1.

Goya y Lucientes, Francisco de. *Capricho 24* (1797 - 1799) Aguafuerte, Aguatinta bruñida sobre papel verjurado, 360 x 201 mm. Museo del Prado, No expuesto

A partir de la descripción de estos motivos se señala el contenido crítico a la Inquisición que expresa la imagen. Este sentido crítico se va observando en los comentarios realizados acerca de las distintas estampas como, por ejemplo, en *Tú que no puedes* (imagen 2), que muestra dos hombres encorvados cargando unos burros, y se explica que Goya aquí realiza una dura crítica social a la nobleza ociosa que vivía de sus rentas y derechos feudales y de las duras cargas a los campesinos.

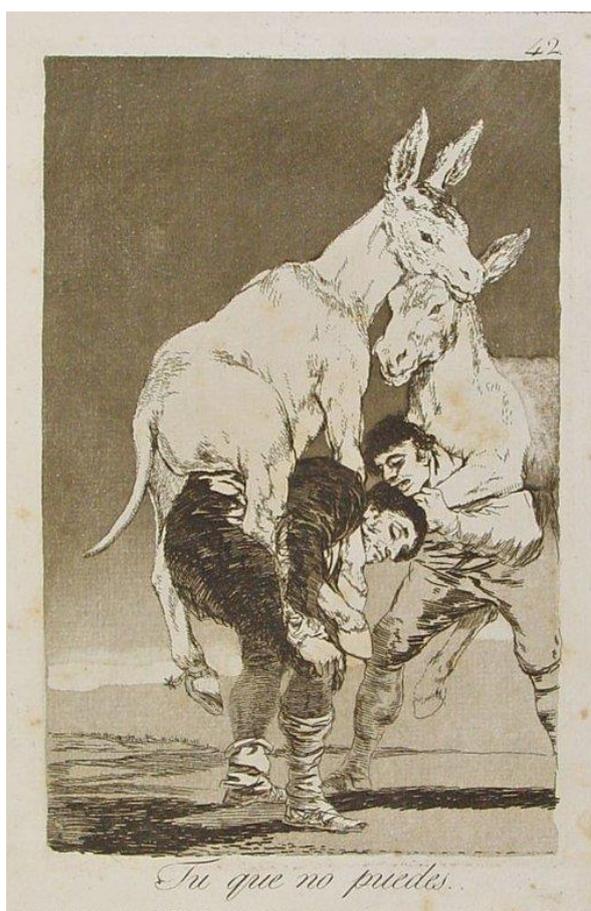


Imagen 2

Goya y Lucientes, Francisco de. *Capricho 42* (1797 - 1799). Aguafuerte, Aguatinta bruñida sobre papel verjurado, 360 x 201 mm. Museo del Prado, No expuesto

La figura del burro aparece repetida en distintos Caprichos, y se menciona muy marginalmente que ésta podría tener relación con las fábulas tradicionales desde Esopo, que satirizaban defectos y vicios humanos a partir de representaciones de animales. En resumen, la crítica social también se observa por el contenido temático de las obras.

Esta parte de la actividad cierra con la recomendación de visualización de los distintos videos sobre los grabados para completar la aproximación a lo que estaba ocurriendo en la sociedad. En este sentido, la observación de la serie parece ofrecer una acumulación progresiva de información sobre la época.

Luego, se introduce una serie de preguntas a ser respondidas a partir de la lectura de algunas fuentes secundarias escritas, para luego retomar los Caprichos de Goya y concluir que el artista los realizó para plasmar su crítica a la sociedad española de la época y que, para comprender la relación entre su ideología y su obra, es importante conocer su biografía.

Finalmente, en el apartado denominado “La imagen como fuente histórica” se realizan sugerencias metodológicas para realizar una observación atenta y minuciosa de las imágenes: identificar tipo de imagen, averiguar quién es el autor, cuándo la produjo y en qué contexto (como para contextualizar la información que la imagen ofrece) y, por último, describir la imagen (planos, elementos, actividades que realizan los personajes, vestimenta, expresiones, etc). De este modo, “(...) considerando estos aspectos, los/las estudiantes podrán comenzar a apreciar la imagen como una fuente histórica central, que aporta datos relevantes para conocer el pasado”. (SPNES, p. 19)

La actividad, sin duda, contiene un gran repertorio de recursos para la reconstrucción del complejo panorama de la época que se busca enseñar. Sin embargo, nos detendremos específicamente en el tratamiento que se hace de los grabados y los interrogantes que se formulan en torno a ellos.

La serie *Caprichos* de Francisco de Goya es un conjunto de 80 estampas realizadas por el pintor entre 1797 y 1799 y, como se ha mencionado, en la actividad se propone abordarlos como fuentes históricas. En primer lugar, observamos que la descripción visual que se promueve se remite fundamentalmente a aspectos temáticos y a la hipótesis acerca de los objetivos del autor para, inmediatamente, recurrir a la reconstrucción contextual, es decir, a la biografía del artista, su ideología y las fuentes escritas. Éstas terminan revelando aspectos sociales, políticos y culturales que luego se relacionan con las obras (el poder de la iglesia y el fanatismo religioso, las desigualdades sociales, la pobreza de su vida intelectual, la decadencia económica, etc). De este modo, la observación minuciosa de cada obra planteada en el inicio es comprendida de acuerdo a las claves de lectura que ofrece la información adicional solicitada y el trabajo de relación con estos datos suponen una acción de confirmación o adecuación y nunca de tensión o crisis en relación con su contemporaneidad. En este sentido, la actividad no termina de

expresar claramente cuáles son los aspectos específicos de los grabados que nos permitirían desde ellos acceder al conocimiento del pasado ya que ninguna de las conclusiones emana directamente del estudio de los mismos. El análisis formal de lo representado en los grabados es tomado como un paso más obligatorio para llegar al contenido de la obra, pero no se constituye en un momento de indagación en sí mismo que aporte un concepto diferencial, singular y/o específico. De este modo, la obra como tal queda neutralizada ya que no se analizan sus cualidades, sino que se buscan otros medios para llegar a un sentido de lo histórico que los grabados vienen a confirmar casi exclusivamente desde sus temas y escasamente de sus condiciones de producción. Por ello, nos preguntamos, si las imágenes son fuentes para la historia, ¿cómo se vuelve sensible y visible ésta en ellas? Sin duda, el problema es, en este caso, limitar los grabados a meros documentos visuales de la sociedad de una época, cuando lo que constituye un documento es su propia materialidad visual, es decir, el ser grabados y el tipo de visualidad que éstos despliegan. En este sentido hay dos cuestiones a observar.

En primer lugar, en la propuesta de enseñanza que analizamos, las condiciones materiales y el procedimiento del grabado se enseñan escindidos del resto de la actividad. Se observa un video sobre la técnica y se promueve pensar muy generalmente sobre sus ventajas para la difusión de las ideas, pero las condiciones de producción propias de la serie *Caprichos* son soslayadas. Debemos señalar que, más allá de la reproductibilidad propia de la técnica del grabado que favorece la difusión, en este caso, ésta fue muy acotada. Se realizaron pocos ejemplares de la colección completa que inicialmente eran vendidos en una tienda de perfumes y licores, pero, por temor a las represalias de la Inquisición, prontamente fueron retirados de circulación y cedidos por Goya al Rey, con destino a la Real Calcografía, a cambio de una pensión para su hijo (Pérez Sánchez, 1986). Resulta de gran interés el texto para la promoción de dicha colección en un anuncio del *Diario de Madrid* de febrero de 1799:

Colección de estampas de asuntos caprichosos, inventadas y grabadas al aguafuerte de Don Francisco de Goya. Persuadido el autor de que la censura de los errores y vicios humanos (aunque parece peculiar de la elocuencia y la poesía) puede también ser objeto de la pintura: ha escogido como asuntos proporcionados para su obra, entre la multitud de extravagancia y desaciertos que son comunes en toda sociedad civil, y entre

las preocupaciones y embustes vulgares, autorizados por la costumbre, la ignorancia o el interés, aquellos que ha creído más aptos a suministrar materia para el ridículo, y ejercitar al mismo tiempo la fantasía del artífice. (...) La pintura (como la poesía) escoge en lo universal lo que juzga más a propósito para sus fines: reúnen un solo personaje fantástico, circunstancias y caracteres que la naturaleza presenta repartidos en muchos, y de esta combinación, ingeniosamente dispuesta, resulta aquella feliz imitación, por la cual adquiere un buen artífice el título de inventor y no de copiante servil. (citado en Pérez Sánchez, 1986).

Este párrafo constituye una fuente no solo para problematizar la serie *Caprichos* sino también porque plantea un asunto central de lo artístico de manera general: en las estampas todo es invención, como en cualquier otra pintura¹⁷. En este sentido, la pintura en particular y el arte en general, no es ni una traducción exacta ni inexacta de la realidad, sino una invención.¹⁸ La realidad social constituye una materia prima más para el pintor que no es un copiante sino un inventor. Esta concepción de la pintura y el pintor son nociones artísticas modernas que ya habían sido introducidas durante el Barroco y a partir de las cuales el siglo XIX hizo un programa. Asimismo, retomando las nociones de Augustowsky planteadas en la actividad, sostenemos que la obra de arte da cuenta en su totalidad de la esfera de su creador. En este sentido, también el retrato del rey Carlos IV, que se sugiere observar en Wikipedia como si fuera una ilustración fidedigna del monarca, corresponde a la esfera de Goya como pintor/inventor. Se trata de una pintura compuesta según las convenciones del retrato de aparato, que acumula y sintetiza en una sola imagen todos los objetos y atributos que evocan su poder. Al no observar el “cuadro” como tal, la actividad contradice su abordaje de la imagen como representación mediada por la mirada del artista, sus posibilidades técnicas y su contexto histórico, consolidando el lugar tradicional de ilustración al cual las obras siguen conminadas.

¹⁷ El anuncio del Diario de Madrid completo ha sido estudiado por diversos autores. Se trata de un texto escrito por Ceán Bermúdez, erudito y crítico amigo de Goya. Puede verse por ejemplo en Pérez Sánchez (1986).

¹⁸ En este sentido pueden consultarse las diferenciaciones que Sorlin (2004) establece entre imagen sintética e imagen analógica. La imagen sintética no apunta a la reproducción de los objetos o escenas sino que condensa para mostrar lo esencial o reagrupa en la misma superficie momentos o situaciones diversas, es decir, que introduce la fantasía.

Los Caprichos de Goya constituyen, entonces, documentos de un modo de inventar a partir de la síntesis visual. En cuanto a la técnica, la elección del grabado como medio artístico le permitió a Goya la realización de muchos dibujos en poco tiempo, en los cuales el pintor logra condensar en la superficie los distintos elementos esenciales que buscaba mostrar. Por ejemplo, el Capricho 24, denominado *No hubo remedio*, como hemos mencionado, en la actividad es descrito en términos temáticos. El procedimiento del dibujo se aborda inicialmente, probablemente porque se comprende que el contenido al que se quiere llegar está en una forma, pero a ésta no se le atribuye concepto y su análisis se abandona, quedando solo como el aspecto formal de ese contenido. En la composición de esta aguafuerte de Goya destaca la figura de la mujer sobre el asno, ubicada apenas desplazada del centro de la escena hacia la derecha, elaborada a partir del dibujo de contorno sin rellenar y la creación de volúmenes a partir de líneas cortas de trazos rápidos. Por delante, en el borde inferior, se recortan figuras superpuestas de espaldas construidas a partir de líneas negras levemente diagonales, más oscuras para la realización de los gorros, más claras hacia los extremos, generando un punto de vista elevado del observador hacia el cual parece avanzar la figura principal. En la escena, los únicos montados son ésta y los guardianes que parecen escoltarla debido a su disposición a la altura y por detrás; esto se puede visualizar merced al contraste cromático de los cuerpos yuxtapuestos de la mujer y el primer guardia, y de tamaño con el oficial ubicado hacia la izquierda. La ubicación de figuras de espaldas en el sector inferior es un procedimiento propio de la modernidad utilizado para introducir al observador dentro de la obra. Quizás la cuestión más fascinante de la composición de este grabado radique en que la posición elevada de las figuras opuestas (guardias y condenada) son compartidas con el punto de vista del observador proyectado en la obra, instalando una pregunta posible: ¿quién es este espectador? ¿es un guardia más? ¿o es también una víctima? La hipótesis del espectador tiene la misma ambigüedad que la idea de “no hubo remedio”. ¿A qué se refiere?, ¿se compadece? ¿se justifica? La propia pregunta parece instalarse como la experiencia de la obra, casi como un modo de interpelación al espectador. Es en el cruce de todos estos aspectos donde aparece doblemente la posición de Goya como artista moderno: la obra revela su posición política a la vez que se elabora una política artística.

Otro aspecto de análisis, también como parte de la visualidad, es que el pintor incluyó frases escritas en cada uno de sus grabados. En la actividad se propone observarlos de manera accesoria, como “nombres dados por Goya a las obras”. Las frases,

que probablemente posean una vinculación con la tradición de la literatura española, articulan con las escenas de maneras diversas, ya sea como afirmaciones (*Tú que no puedes*, Capricho 42, *Están calientes*, Capricho 13), como interrogaciones (*¿De qué mal morirá?*, Capricho 40) o como comentarios personales (*Pobrecitas!*, Capricho 22) entre otras posibles formulaciones que aportan, más que una “orientación” (tal como lo indica la actividad), una mayor ambigüedad de sentido. Por ejemplo, en *Tú que no puedes*, nuevamente, el observador se ve interpelado en ese *Tú* que no aporta sino ambigüedad a la comprensión de la escena. Esta escena ha sido interpretada por los estudiosos tanto de un modo concreto como de uno más general. Según Bozal¹⁹, en este capricho se han buscado interpretaciones muy concretas señalando por ejemplo que el artista critica el sistema fiscal y como éste recae sobre los más pobres, sosteniendo en realidad, con su trabajo y su esfuerzo a las clases ociosas, vistas una vez más como conjunto de burros (Pérez Sánchez, 1986); o tal como señala el especialista del video sobre esta pieza que se recomienda en la actividad, quien sostiene que se trata de la nobleza ociosa e improductiva vivía del campesinado. Bozal, por su parte, sostiene de manera general que Goya plantea que asnos y hombres intercambian sus papeles: sobre los hombres humildes caen todas las cargas y los palos que venían cayendo sobre los asnos. Sin embargo, ese *Tú* ambiguo no aparece cuestionado, porque solo se ha priorizado la resolución del dilema iconográfico.

En la actividad didáctica, la pregunta por los objetivos del pintor con la realización de estos grabados guarda mayor relación con el conocimiento de la figura de Goya como un pintor comprometido políticamente que con algo que emane directamente de las obras para acercarnos a esta respuesta. La biografía se piensa como un instrumento para la comprensión de las obras más que un aspecto que puede estar objetivado en ella. Como venimos observando, en tiempos de Goya los grabados fueron interpretados de distintas maneras, más allá de sus objetivos. Esto se ve también claramente en *No hubo remedio* que arrojó una dualidad interpretativa entre los contemporáneos. Son dos los manuscritos que lo comentan. En el llamado Manuscrito del Prado, se sostiene acerca de lo representado: “...si lo hacen para afrentarla es tiempo perdido. Nadie puede avergonzar a quien no tiene vergüenza”. En el manuscrito de Ayala, en cambio, puede leerse: “Es pobre y fea ¿Cómo había de haber remedio?”. Probablemente ninguna de las dos

¹⁹ Ver ficha de la obra en [Tu que no puedes - Colección - Museo Nacional del Prado \(museodelprado.es\)](https://museodelprado.es/colecciones/coleccion-caprichos). Recuperado 2023, noviembre 22

interpretaciones sea fidedigna de los intereses, los valores políticos y de la ética de Goya, pero así fueron interpretadas en su tiempo.

En resumen, la propuesta de enseñanza introduce la figura de Goya y, en este sentido, es una actividad distinta y disruptiva en términos escolares. Desde el punto de vista del contenido histórico a desarrollar constituye una actividad que busca obtener y desarrollar el máximo de información sobre los temas tratados en función de los sujetos del nivel al cual se dirige. Sin embargo, lo artístico tiene un tratamiento disperso y asistemático. Se fortalece la noción del arte en términos temáticos, los aspectos formales se plantean desconceptualizados y no terminan de abordarse en forma integrada para comprender cuál es su aporte al estudio de los contenidos propuestos.

La consideración del grabado como técnica para la producción de imágenes múltiples resulta de enorme relevancia para conocer cómo circulaban las obras, pero, sobre todo para, desde allí, desentrañar quienes las miraban, cómo las miraban, desde qué tradiciones y competencias lo hacían y a quienes buscaba interpelar Goya. Los grabados no circularon en periódicos ilustrados, sino que tuvieron, como dijimos, una difusión muy acotada. En este sentido nos preguntamos en torno al anuncio de la puesta en venta de las estampas, que está elaborado por una voz ilustrada: ¿A qué observadores se dirigían los grabados? ¿Quiénes comprendían la crítica?

En cuanto al tratamiento de las inscripciones caligráficas de los grabados, en el intento por anclar sentidos sociales en las escenas representadas, se las interpreta como si se tratara de títulos cuando de hecho son frases que forman parte de la misma estructura pictorial. En este sentido, el hallazgo del espectador instalado en el nodo del asunto, interpelado en *Tú que no puedes* o el introducido por las figuras de espaldas en el primer plano en *No hubo remedio*, configura la posición moderna de Goya, su sentido político y crítico.

La consideración de estos aspectos podría inducir a un vínculo reflexivo de las y los estudiantes entre la historia y el arte, promoviendo más la interrogación antes que a la identificación: la interrogación sobre las posiciones de sujeto que en la obra se configuran (la posición moderna del pintor, la posición del espectador) y desde allí la obra como elaboración de su histórico contemporáneo.

2.3.2 El problema de la iconicidad en el estudio de lo visual a partir de la propuesta metodológica de análisis de imágenes en un posgrado de formación docente en Ciencias Sociales e Historia

Actualmente, desde distintos ámbitos de la formación docente²⁰, se han incorporado desde hace tiempo unidades referidas al uso de fuentes visuales y audiovisuales que plantean un uso crítico de las mismas²¹. Sin embargo, como veremos, pese a los debates teóricos y las propuestas de formación docente ampliamente difundidas, la noción de arte como ilustración continúa siendo una concepción perdurable que se observa, no solo en el diseño curricular, sino también en propuestas de la enseñanza.

Una de las actividades que se propone en la carrera de posgrado en enseñanza de la Historia de una reconocida universidad tiene por objetivo promover, a partir de la observación de los cuadros de Cándido López, por ejemplo, la reconstrucción de las batallas, las tropas y los campamentos. A la vez, alerta sobre cómo se deben comprender estos “mensajes visuales” y se ofrecen posibilidades para su abordaje. Para ello se sugiere observar, en primera instancia, el “grado de iconicidad” presente en las obras, es decir cuán identificable y reconocible es el objeto representado en las mismas. También la observación de los elementos formales, su estructura y composición, como también el código espacial, entre otros componentes. Propone además un corrimiento de la lectura literal en pos de la lectura compleja de la fuente en su contexto histórico de producción. Observamos que se promueve una mirada crítica sobre la obra de arte como fuente dado que se reconoce la necesidad de un abordaje especial, con herramientas particulares. Sin embargo, hay aspectos que consideramos importante revisar, sobre todo porque la metodología de trabajo con imágenes queda propuesta en la actividad, pero no se ejemplifica.

²⁰ En esta tesis hemos definido no trabajar la formación docente de grado ya que nuestra indagación se centra, entre otros aspectos, en la docencia en ejercicio. Por eso trabajamos un caso de la formación docente de posgrado. La formación docente de grado es, sin dudas, *per se*, un paso a dar en otra instancia de producción académica.

²¹ En el año 2020 realicé un posgrado en enseñanza de la Historia en una institución de referencia para el conjunto de la docencia. Fue allí donde comencé a desarrollar el problema específico de esta tesis. En distintas unidades de la propuesta de formación se abordan temas vinculados al trabajo con fuentes visuales y audiovisuales. Las consideraciones que se desarrollan aquí en torno a la metodología con imágenes son a partir de las propuestas de dicho espacio.

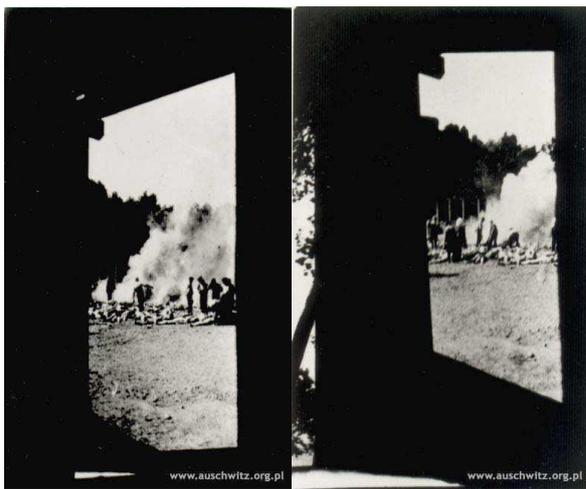
Como mencionamos, la actividad propone una observación sobre el grado de iconicidad de las imágenes. Sostenemos que aquí se abre un problema ya que la consideración del grado de iconicidad para la identificación del objeto representado puede llevar a decisiones erróneas, a descartes, a desestimaciones. En tal sentido, nos preguntamos ¿cuál es este grado de iconicidad suficiente para que una imagen se nos presente como representativa o como referencia identificable? ¿bajo qué aspecto debe aparecer ante nosotros?

Sobre este aspecto ha llamado la atención Didi Huberman²² (2004) a partir del trabajo con una serie de fotografías tomadas en Auschwitz-Birkenau por miembros del Sonderkommando. Una de las fotografías fue confinada al archivo ya que incluso ha sido desestimada por algunos historiadores por considerarla carente de información reveladora acerca de los acontecimientos del campo. Evidentemente, el aspecto de esa fotografía (Foto 4) no concuerda con el horizonte de expectativas de contenido informativo que la harían constituirse como imagen relevante justamente porque se trata de una imagen, podríamos decir, abstracta. No hay nada en ella que sea reconocible. La fotografía en cuestión configura, sin embargo, un entramado de relaciones alteradas que se establecieron entre el cuerpo del fotógrafo, la cámara y la realidad. Alteradas conforme a los criterios estabilizados por la “buena fotografía”, cuya historia no es otra cosa que una sucesión de batallas libradas en los límites de la composición, el encuadre, la iluminación, el enfoque. Como señala Didi Huberman, toda imagen es “... lo que ocurre entre el mundo de los signos y el mundo del cuerpo” y es preciso comprenderlas bajo su estatuto de acontecimiento visual. Aquella fotografía descartada se nos brinda como acción que no cesa, gesto, acto fotográfico:

(...) es el testimonio de lo que fenomenológicamente nos ofrece el propio fotógrafo: la imposibilidad de enfocar, el riesgo que corrió, la urgencia, la carrera que quizá tuvo que emprender, la poca destreza, el deslumbramiento por el sol de cara, el jadeo, quizás” (Didi Huberman, 2004).

²² George Didi Huberman es un historiador del arte francés cuya obra brega por la integración de parámetros específicamente de lo artístico en la problematización de lo visual y la historia. En este sentido, su posición teórica se distancia de los intereses de la Historia Cultural del arte. Sus libros centrales son *Ante el tiempo* (2006), *Ante la imagen* (2010) e *Imágenes pese a todo* (2004).

Por supuesto, esa imagen no es el resultado del intento de un fotógrafo que desea escapar del iconismo ni tampoco el fruto de una política de invisibilidad estratégica (Gruner, 2001); tampoco -podríamos agregar- posee una intención artística. A pesar de ser consecuencia de un intento frustrado de mostrar la realidad del campo, esa invisibilidad nos perturba porque nos ofrece a la vista el rastro de una experiencia violenta que quedó objetivada en la imagen, a la vez que ilumina los elementos existentes en las otras fotografías que no han sido leídos o, directamente, descartados, porque la sola presencia de los cuerpos humanos en dichas imágenes encandiló a los historiadores, obturándoles la visión del sitio desde el cual las fotografías fueron tomadas: la propia cámara de gas.



Fotos 1 y 2. Anónimo (miembro del Sonderkommando de Auschwitz) Incineración de los cuerpos gaseados en fosas al aire libre, delante de la cámara de gas del crematorio V de Auschwitz, agosto de 1944.



Foto 3. Anónimo (miembro del Sonderkommando de Auschwitz). Mujeres empujadas hacia la cámara de gas del crematorio V de Auschwitz, agosto de 1944.

Foto 4. Anónimo, sin título, publicada en Georges Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto. Barcelona, Paidós, 2004.

El concepto de representación que subyace a la observación de la iconicidad corresponde al concepto hegemónico de representación que ha sido naturalizado fundamentalmente por los estudios sobre arte que se han desarrollado, desde sus orígenes. Este concepto es el derivado de la idea de mimesis, entendida ésta como semejanza, analogía, figuración, un concepto apoyado en las condiciones de reconocimiento a partir de la referencia externa, como una relación de orden mimético que ésta establece con la realidad. Y esto es porque, de hecho, el arte se ha desarrollado en relación a la naturaleza desde su constitución como tal, y la ha establecido como parámetro exterior a partir del cual conocer y reflexionar, hasta el siglo XIX sobre todo contemplando. En este sentido, nos resulta relevante desplegar algunas líneas en relación con un concepto de representación que incluya términos vinculados a otros modos de percepción en su trama de relaciones (Delnegro, 2009).²³ Porque el siglo XX ha demostrado que poseemos la facultad de ejercer reflexiones sobre fenómenos no observables, aunque luego los figuremos para darles un orden, una forma. Pero al volverse forma, ya no son sino una abstracción. En tal sentido, el concepto de representación que subyace en los trabajos de Michael Podro (1991) es un gran aporte para pensar sobre estas problemáticas. Podro propone un concepto de representación en un sentido de abstracción, como un proceso de selección de un asunto que luego es conectado y reconstituido en un determinado medio expresivo. El autor opta por la utilización del término “asunto” en lugar de “tema” o “motivo”, justamente porque éstos últimos tienen un sentido muy particular, estabilizado, en la disciplina Historia del Arte, vinculado con los desarrollos de la Escuela de Warburg en relación con lo que las imágenes representan y significan. El término “asunto” permite ampliar esa noción a un universo ontológico, con la consiguiente inclusión de todos los aspectos sensitivos del mundo, que a través de algún medio de expresión son absorbidos por el pensamiento interno de la imagen. Para Podro, el asunto rehecho en un medio expresivo sólo puede ser visto por un espectador atento a los procedimientos, que mire lo que está presente en la imagen para luego percibir lo que está representado. Poner atención a los procedimientos nos conduce, no ya a buscar una apariencia exterior del mundo que involucra una unívoca manera de percibir las cosas sino a dejarnos llevar por la sensación que produciría desde otras posiciones y que redundarían en sensaciones de

²³ Estas consideraciones han sido trabajadas en un artículo de mi autoría que fue presentado y publicado para las XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

otros posibles aspectos. Se trata del horizonte de posibilidades que un objeto de la experiencia puede proveer, y cuya sensación está gobernada por nuestra propia percepción general de cómo es el mundo. Y esto incluye por supuesto la sensación de las modificaciones que pueden esperarse según las circunstancias.

2.3.3 Observaciones

En conclusión, el estudio de estos dos casos, el de Goya y las fotografías del campo de Auschwitz-Birkenau, nos permitieron preguntarnos, en el primer caso, por el espectador histórico contemporáneo al artista, es decir, que por el modo en que Goya construye la representación pictórica se nos permite ir más allá de la pregunta por la iconografía para observar que es en la apelación al espectador donde está fuertemente anclada su crítica social. En el segundo caso, aunque no se trata específicamente de obras de arte, las fotografías del campo pueden ser abordadas desde los parámetros propios de lo artístico, para allí observar lo que ha quedado objetivado en las fotos y descubrir esos cuerpos ausentes. En ambos casos las nociones de invención e imaginación son fundamentales para descubrir y recuperar la elaboración de lo histórico que ambos artefactos visuales contienen.

Hasta aquí hemos trabajado con aspectos de los lineamientos curriculares de la NES y las problemáticas que plantean algunas propuestas de enseñanza que incluyen arte para el conocimiento de la historia. Sin embargo, llegados a este punto nos resulta fundamental indagar en torno a las consideraciones que las y los docentes tienen acerca de las posibilidades que ofrece artístico para la enseñanza de la historia, ya que es en el ámbito de sus prácticas donde tienen concreción, pero también interrupciones respecto de los planteos curriculares y las actividades modelo. Por ello, a partir del análisis de una serie de entrevistas estructuradas realizadas a docentes de la asignatura Historia, en ejercicio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, indagaremos sobre sus propias concepciones y sobre las continuidades y los cambios conceptuales que puedan observarse en sus prácticas respecto de los dispositivos anteriormente analizados.

2.4. Análisis de las concepciones de las y los docentes acerca del rol del arte en la enseñanza de la historia

Para la realización de la presente investigación hemos elaborado una entrevista estructurada dirigida a docentes de la asignatura Historia que se encuentran actualmente en ejercicio en escuelas secundarias del ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Dicha entrevista consistió en la siguiente serie de preguntas:

¿Sos graduado/a/e en Historia? ¿De qué institución?

¿En qué año de la escuela secundaria das la materia Historia?

¿En qué área (media, artística, superior, etc)?

¿Incluí en tus clases el trabajo con obras de arte? Si tu respuesta es negativa, ¿por qué no las incluí? Fin de la entrevista

Si la respuesta es afirmativa,

A) ¿Cuáles son las obras de arte con las que habitualmente trabajás? (Nombre de las obras y otros datos que te parezcan relevantes) ¿Por qué optaste por éstas?

B) ¿Con qué finalidad incluí la obra de arte en tu clase?

C) ¿Qué aspectos de las obras de arte te resultan relevantes para ser trabajados en la enseñanza de la historia?

D) ¿Abordás solas las obras en relación al suceso histórico sobre el cual estás reflexionando o trabajás además con otros materiales?

E) ¿Contás con materiales de referencia que te sean útiles para pensar cómo abordar las obras de arte en la enseñanza de la historia? (bibliografías, audiovisuales, etc) ¿Cuáles?

F) Durante el profesorado ¿recibiste alguna formación para el abordaje de obras de arte en la enseñanza de la historia? ¿En qué consistió?

G) ¿Podrías ejemplificar el trabajo que realizas en tus clases con dos obras de épocas artísticas distintas?

H)¿Conocés y/o utilizás las propuestas de enseñanza del anexo Serie Profundización de la NES? ¿Cuál es tu evaluación acerca de estas propuestas?

La primera de las cuestiones a observar es que la mayoría amplia de docentes respondió que trabaja con obras de arte en sus clases y las finalidades con las cuales las incluyen presentan semejanzas y diferencias. Algunas de sus respuestas fueron:

Sí, suelo usar obras de arte, imágenes, fotos, para acompañar las clases (Docente A)

Analizamos las obras en su contexto histórico (...) el tema de la Revolución Industrial (...) empiezo desde la imagen porque los chicos se enganchan más y hay pinturas muy lindas y en base a la imagen les hago identificar el hierro, el acero, el ferrocarril, el vapor las fábricas que hay muchas pinturas en las cuales aparece. (...) la uso como fuente y como herramienta didáctica (Docente B).

Las uso para argumentar con más énfasis el desarrollo del tema de la clase, a veces. Por lo general insisto en que los y las estudiantes encuentren los temas que ya venimos trabajando. Me fuerzo al silencio y la espera. También disfruto mucho de escuchar qué ven, muchas veces me sorprende y divierte (Docente J).

En general trabajo la imagen como documento histórico y en ese amplio conjunto están incluidas obras de arte como imágenes de pinturas en el aula o la visita al Museo para observarlas en ese contexto. (...) Lo importante es no usar la imagen como mero accesorio ilustrativo (...) La obra de arte tiene su historicidad, su contexto, su tecnología y su público específico. Creo que este contexto y sus características de producción hablan mucho de la época que se pretende enseñar. (Docente K).

En estos fragmentos advertimos que en la escuela secundaria transitan posturas distintas en torno al lugar del arte para la enseñanza de la Historia. En primer lugar aparece su consideración como mero acompañamiento de la clase, que nos remite al uso más tradicional de la imagen como ilustración o telón de fondo del discurso del docente. Por otro lado, observamos que pueden conjugarse, como en el caso de B, el uso de las obras de arte para capturar la atención de las y los estudiantes, es decir como herramienta didáctica, y la consideración de la obra como fuente histórica.

En el caso de J, resulta muy interesante la dedicación del tiempo que propicia para la visualización de la obra y al descubrimiento que puedan realizar las y los estudiantes, pero lo que se espera que encuentren los temas que se están tratando en la clase, es decir, que la obra funciona nuevamente para identificar y corroborar algo ya establecido que ya se viene tratando y se conoce por otros medios. Sin embargo, entre las y los docentes, también encontramos concepciones de algún modo más cercanas a la que venimos desarrollando en nuestro trabajo, es decir, a la de la obra de arte como fuente histórica atendiendo a su especificidad artística que, aunque con diferencias que luego retomaremos, la expresa el docente K.

A partir de aquí se nos abren entonces dos líneas principales para analizar qué ocurre con las consideraciones de las y los docentes en torno a las artes visuales en la clase de historia. Por un lado, el enfoque disciplinar, que introduce la obra de arte como fuente, y, por otro, la perspectiva didáctica que promueve el trabajo con artes en la medida que considera que las obras poseen un potencial para atraer la atención y para el desarrollo cognitivo.

En cuanto al enfoque ligado a la retención de la atención, varias de las entrevistas con las y los docentes revelan que esto tiene que ver con que las y los estudiantes se entusiasmen, atiendan, estén estimulados y estimuladas y, en este sentido, una obra de arte parece aportar una aproximación más amena para entablar una relación con el conocimiento.

Este enfoque del arte como mediación para captar la atención y retener el interés, sin embargo, consideramos que se construye desde una premisa confusa ya que la observación de una obra de arte es una actividad que requiere de una disposición estética que implica también un esfuerzo. En este sentido, De la Cruz Mayol (2007) - siguiendo a Vigotsky- plantea que la “reacción estética” presupone necesariamente tres componentes: excitación, elaboración y respuesta y, si bien el primero parece ser una cuestión pasiva,

no lo es, dado que presenta una compleja actividad perceptiva. De este modo, el arte más que ser atractivo de la atención, la requiere.

En cuanto a la obra de arte como fuente histórica, que tiene por objetivo introducir a las y los estudiantes en el conocimiento de la metodología científica del historiador, se observa que el modo más frecuente de abordaje es a partir de la identificación y el reconocimiento, es decir, que predomina el carácter ilustrativo. Tal es el caso, por ejemplo, de B, quien presenta una obra del impresionismo pictórico para mostrar cómo se ven allí los ferrocarriles, el hierro, en general cuestiones ligadas a los procesos de industrialización. Pero B además señala que:

(...) muchas pinturas del impresionismo están dibujadas desde el cuarto piso y lo relaciono con la fotografía y todo el avance del cine etcétera y en base a la imagen me voy allá a la parte histórica para que me presten más atención (Docente B)

En este sentido B reconoce estos nuevos modos de ver y experimentar que instala la Modernidad que vincula a desarrollos técnicos como la fotografía y los nuevos materiales que provee el desarrollo industrial, pero estos se cifran exclusivamente a través de la consigna de identificación, en este caso, de la Revolución Industrial como suceso histórico. En este sentido resulta interesante contraponer el trabajo realizado por el historiador de arte Victor Stoichita en *Ver y no ver* (2005) donde el autor señala que la intromisión de diversas estructuras de hierro que conforman la ciudad moderna (puentes, vías, etc) junto al humo que irrumpe en la experiencia urbana (del ferrocarril, de las fábricas), se presentan recurrentemente en la pintura impresionista para dar cuenta de la pérdida de la visión (entre otros, la posibilidad perdida de ver el horizonte) como un efecto propio de la modernidad que la pintura elabora, tal como puede observarse en *En el ferrocarril* de Edouard Manet.



Édouard Manet, *El ferrocarril*, 1872- 1873,
Óleo sobre lienzo,
93 x 114 cm,
Washington,
National Gallery of Art.

Por su lado, K nos ofrece un abordaje diferente. Plantea considerar la obra desde su propia historicidad, desde las características de su producción y su público específico, y no usarla como mero accesorio ilustrativo. En este sentido, K señala:

Para el Trecento, me gusta trabajar el *Beso de Judas* en la capilla Scrovegni de Giotto en comparación con una obra de arte de la misma temática pero producida en el siglo XII atribuidas algunas al Maestro della Croce aunque para otros es un anónimo del S. XII – y que es un fragmento que está en una Iglesia. De esta manera se puede 1º) observar y describir las obras, 2º) analizar su nivel iconográfico y su significado. Se pueden comparar los autores y los públicos ya que la primera fue hecha para un particular y la segunda diseñada para explicar a los concurrentes a la iglesia pasajes de la vida de Cristo. También las novedades en cuanto al movimiento y psicología de los personajes tal vez más acentuado en Giotto que en la otra versión. (DocenteK)

Tal como habíamos observado en nuestro apartado anterior, la comparación de obras es fomentada desde el diseño curricular porque ofrece una aproximación a los

cambios y continuidades epocales que pueden visualizarse desde las pinturas. Pero en K además observamos que:

- posee una formación más específica y un interés particular por lo artístico.
- instrumenta una metodología de análisis de obras (el método iconológico de Panofsky) que proviene de la historia del arte.
- su bibliografía está conformada por autores como Burke, Clark y Albert Boime que abordan lo artístico desde las perspectivas de la historia social y la historia de la cultura.
- tiene una posición crítica respecto del uso de las obras como meros accesorios ilustrativos y en este sentido, una cuestión que consideramos fundamental es que en sus consideraciones deja ver una posición de tensión, es decir de afirmación, pero también de exploración acerca de cómo vincular el arte con la historia. Esto lo advertimos en el desarrollo del caso del *Beso de Judas* donde la historia del arte asume el lugar de la historia, es decir, que K explora las obras, observa sus condiciones de producción e introduce una metodología que le ofrece un marco “científico” a su análisis. Pero en cuanto a la elección del método de Panofsky para el análisis de las obras, debemos mencionar que se trata de un método muy cuestionado desde la historia del arte pero también desde la historia de la cultura, sobre todo, a partir del trabajo de Peter Burke (2005). El autor plantea los vaivenes del método, las distintas interpretaciones a las que a partir del mismo se ha llegado en el estudio de obras, al exceso de erudición en Panofsky en cultura clásica que seguramente no era la que tenían, con excepciones, ni los artistas ni los patronos que encargaban las obras. Sostiene Burke:

(...) sería muy poco prudente pretender que las alusiones clásicas que a Panofsky, entre otras cosas gran humanista, le gustaba tanto reconocer, fueran apreciadas por la mayoría de los espectadores de los siglos XV y XVI. Los textos nos ofrecen a veces testimonios preciosísimos de malas interpretaciones, de cómo los espectadores de la época tomaron, por ejemplo, la figura de un dios o de una diosa por la de otro u otra (...). (Burke. 2005, p.51)

Además, la recurrencia al método de Panofsky no es viable para el arte de cualquier época ya que no todas las obras artísticas poseen significados “ocultos” y, de hecho, la inmensa mayoría no los posee. Por otra parte, este abordaje da preeminencia a aspectos de contenido literario por sobre la forma artística que, como ya hemos problematizado, siempre es considerada sin concepto. El método, entonces, conduce a pensar el arte como la ilustración de una idea (Burke, 2005). La lectura de Burke, junto a otros autores ya citados aquí, como Didi-Huberman, Stoichita y Podro, nos permiten comprender que el uso de Panofsky es dominante y problemático no solo en el ámbito educativo. Sin embargo, el riesgo que aquí observamos, a partir de las distintas entrevistas realizadas, es que se establece como un método útil para el análisis de obras de distintas épocas pero, fundamentalmente, a la vez, se restringe o limita la posibilidad de la imaginación y/o invención en la elaboración de hipótesis sobre la experiencia histórica que las obras elaboran, como por ejemplo, la hipótesis de espectador que ellas contienen (muchas veces confundida con las nociones de receptor o público, que son nociones culturales).

El uso extendido de Panofsky se comprende como la necesidad de un método que provea una estructura estable frente a lo inestable del fenómeno artístico y, en ese marco, la obra se comprende prioritariamente a partir de su carácter simbólico de lo social.

Volviendo al caso de K, también afirma que “... hay contenidos en Historia relacionados con procesos históricos que se prestan para trabajar obras de arte”, por ejemplo, la Revolución Francesa y las Guerras Napoleónicas²⁴. Nos preguntamos, entonces, ¿qué relación entre arte e historia subyace aquí si hay períodos más abordables que otros a partir de obras de arte? Aquí el arte vuelve a un lugar subsumido por la historia y adviene nuevamente instrumental.

En resumen, las y los docentes observan la importancia de lo visual que comprenden de distinto modo (captura de la atención, disparador, fuente, etc) y buscan estrategias diferentes para su abordaje y hallan soluciones particulares (por trayectorias diversas, lecturas, uso de la intuición, el recuerdo de docentes significativos, cursos de formación, etc). De modo que las estrategias para la inclusión de lo visual para la comprensión de la historia son sumamente diversas y capturan algún aspecto parcial de lo artístico.

²⁴ Ver en el anexo de entrevistas

2. 5. Observaciones generales

A lo largo de este capítulo hemos abordado el uso de las obras de arte en la enseñanza de la historia desde tres dispositivos - diseño curricular, propuestas de enseñanza y concepciones de las y los docentes - que, consideramos, nos permitieron advertir algunas problemáticas centrales que suscita el tema.

Este recorrido nos lleva a sostener que la comprensión de lo artístico como fuente se orienta al reconocimiento de sucesos ya establecidos por otros ámbitos al riesgo de omitir la agencia propia de las producciones artísticas a estudiar sobre la historia. En tal sentido se fortalece una comprensión de lo artístico en continuidad o como réplica de lo que ya acontece en la cultura. Por nuestra parte, y a partir de los diversos autores convocados (Didi-Huberman, Stoichita, entre otros), entendemos que la obra de arte como fuente histórica implica el trabajo con una materialidad que supone una posición epistemológica que plantea algo del orden de lo desconocido sobre el pasado, un acontecimiento que la obra vendría a proveer, es decir, la obra como un lugar de conocimiento en sí mismo.

Vemos que el trabajo con fuentes en la NES es planteado como un recurso didáctico del cual se considera que posibilita la comprensión y el análisis crítico del pasado, a la manera de las y los historiadores, pero, al momento de proveer orientaciones para su estudio, no hay articulación entre las distintas instancias destacadas. Además, en las propuestas de enseñanza institucionales que analizamos, observamos que la obra de arte como fuente histórica continúa planteándose en términos de ilustración²⁵, es decir, la fuente es utilizada como el espejo de una realidad que ya se conoce por otros medios, desestimando los aportes de la imaginación y la invención en la comprensión de las elaboraciones de lo histórico que el arte realiza. Aspectos estos, la imaginación y la creación que, aunque en otro sentido, tendrían a ponderarse como habilidades a adquirir de lo artístico en el marco general de la NES.

Por su lado, las y los docentes, según sus trayectorias formativas, buscan encontrar respuestas propias ante la demanda de la propuesta curricular, pero, fundamentalmente,

²⁵ La noción del arte como ilustración ha sido blanco de numerosos trabajos teóricos realizados desde distintos campos, tanto desde la historia como de la historia de la educación, la didáctica y la historia del arte y, tal como hemos mencionado en la introducción a nuestra tesis, se trata de una concepción ya muy cuestionada y refutada.

por el reconocimiento de una necesidad contemporánea de trabajar con lo visual por distintos motivos (retener el interés, como disparador para problematizar algún suceso histórico, como fuente, como complemento de la clase). Notamos una diversidad de concepciones y métodos, o la ausencia de los mismos, para el análisis de obras. En algunos casos, advertimos el uso de una metodología generalizada para todas, pero, sobre todo, señalamos la prioridad de lo histórico disciplinar como marco explicativo de lo artístico que predomina en las prácticas. Todo esto repercute y obtura la posibilidad de comprender cómo el arte elabora y se posiciona ante lo histórico, dejando un vacío en torno a la pregunta por las tensiones o crisis que puede construir en relación a sus contextos, tal como hemos trabajado, por ejemplo, en la propuesta de enseñanza que incluye los grabados de Goya. Sin embargo, es válido destacar que en relación a las concepciones de las y los docentes sí notamos una valoración del lugar de la imaginación como aspecto a ponderar en el gesto de desplazarse hacia la comprensión de los sucesos y/o experiencia pasada.

Los materiales que venimos construyendo a lo largo de estos capítulos, sin duda, no se agotan en el trabajo de análisis que realizamos para esta tesis pero constituyen una base para futuros abordajes. Sin embargo, hay una dimensión del tema que consideramos insoslayable y es menester desplegar aquí, y que nuestro docente K nos lo introduce:

En general trabajo la imagen como documento histórico y en ese amplio conjunto están incluidas obras de arte como imágenes de pinturas en el aula o la visita al Museo para observarlas en ese contexto. (Docente K)

K utiliza imágenes de pinturas en el aula, pero también, como otras/os docentes, realiza visitas al museo para observar las obras en ese marco. En nuestro capítulo final abordaremos la experiencia pedagógica en torno a la relación entre arte e historia que se promueve desde la salida didáctica al museo. De manera particular, trabajaremos con la curaduría y la visita guiada dirigida a las escuelas secundarias de la exposición *Pintores de la historia* del Museo Histórico Nacional.

Capítulo 3. El arte en la comprensión y enseñanza de la historia a partir del estudio de la exposición *Pintores de la historia* del Museo Histórico Nacional

3.1 Introducción

En el capítulo 2, a partir del abordaje del diseño curricular de la NES, como también de propuestas de enseñanza que articulan arte e historia y las entrevistas a docentes de la asignatura, hemos analizado algunas de las concepciones dominantes en torno a la función de lo artístico en la enseñanza de la Historia. Entre otros aspectos destacables, las entrevistas nos han revelado la particular importancia que la salida didáctica al museo reviste para las y los docentes. En este sentido, como hemos señalado en el capítulo anterior, además del trabajo con obras de arte en el aula, les resulta muy significativo el abordaje de las obras de arte *in situ*, para observarlas de manera directa en el lugar donde éstas se encuentran alojadas. Este aspecto es muy relevante para nuestra investigación y consideramos fundamental detenernos en él, ya que nos permitirá observar la articulación singular entre arte e historia que se configura desde el artefacto museo, donde hay un salto en la materialidad, hacia un modo específico de relación con las obras y con el espacio que las contiene. Además actualmente las exposiciones permanentes y/o temporales en museos son dispositivos -que incluyen decisiones curatoriales y educativas-, desde los cuales se difunden valores sociales, artísticos y científicos al conjunto de la población y, en este sentido, cumplen una función pedagógica (Alderoqui, 2011):

Nos gusta considerar las exposiciones como experiencias que promueven lecturas críticas de lo heredado y permiten comprender el presente e imaginar y construir el porvenir. Ninguna exposición es una colección de objetos reunidos al azar (...). Los museos y sus colecciones nunca son neutrales, siempre están basados en complejos argumentos teóricos. (Alderoqui, 2011. Pág. 93)

Por ello, en el presente capítulo nos proponemos analizar cómo se expresan las relaciones entre el arte y la historia en la exposición *Pintores de la Historia*²⁶ que tuvo lugar en el Museo Histórico Nacional (MHN), e indagar acerca de la experiencia pedagógica que desde ella se promueve, teniendo en cuenta que la visita escolar al museo constituye, además de una de las actividades didácticas más apreciadas y desarrolladas en el ámbito educativo, un modo significativo de transmisión de conocimiento, un espacio donde terminan de anclarse saberes, en este caso, sobre las artes visuales en relación con la historia. A la vez, el Museo Histórico Nacional (y la relación que este establece en particular con su colección de pinturas vinculadas a la historia nacional) da cuenta de un lugar referencial y/o emblemático en que la relación entre historia y pintura se instituye orientada a fines de divulgación y/o educativos.

La transmisión de valores y sentimientos nacionales ha sido la misión del MHN desde prácticamente su fundación (Malosetti Costa, 2010). En este sentido, constituye uno de los espacios discursivos de la historia argentina, con una función pedagógica fundamental y, aunque en sus colecciones se hallan objetos históricos entremezclados con objetos artísticos, todos ellos se han organizado en torno al valor documental otorgado a dichos artefactos visuales (Malosetti Costa, 2010).²⁷ La consideración artística de los objetos allí presentes ha permanecido obturada hasta la llegada de la nueva gestión del museo que, a partir de un convenio con el CIAP (Centro de investigaciones en arte y patrimonio) de la UnSaM (Universidad de San Martín), promovió la investigación artística de varias pinturas pertenecientes a su acervo.

Los objetivos de este estudio son describir y conceptualizar las relaciones entre el arte y la historia que la curaduría de la exposición *Pintores de la historia* configura, e indagar allí el vínculo que se establece entre obras de arte, los discursos verbales y gráficos desplegados en la sala (textos de pared, las referencias de las obras y las piezas gráficas orientadas a la accesibilidad y comprensión amplia de lo expuesto). Así como también establecer las representaciones en torno a la función de lo artístico en la comprensión de la historia que la exposición promueve tanto desde la curaduría como desde la visita guiada (con sus modulaciones específicas).

²⁶ La exposición tuvo lugar en el Museo Histórico Nacional entre abril y octubre de 2023.

²⁷ La constitución de los acervos de los Museos Histórico Nacional y Nacional de Bellas Artes hacia finales del siglo XIX fue el fruto de algunos intercambios realizados por decisión de los directores de ambos museos. Algunos cuadros del MNBA (1876), como por ejemplo *La revista de Rancagua* (1872) de Blanes, fueron reclamados por el MHN por considerar que su valor histórico eclipsaba al artístico. A propósito, puede verse el texto de Ernesto Quesada, asesor del director del MHN, en Malosetti Costa L (2010).

3.2 La visita al museo y su especificidad en relación a la experiencia de la temporalidad.

En la actualidad, la visita al museo como salida didáctica escolar, tiene por objeto ofrecer no solo experiencias culturales diversas a las/os/es estudiantes, sino que es vista también como una actividad potente a partir de la cual desarrollar, estudiar e integrar distintos contenidos disciplinares. A la vez, constituye una oportunidad para el abordaje de temas que habitualmente discurren por fuera del currículo oficial como, por ejemplo, los de la historia del arte (Alderoqui, 2011). Asimismo, las actividades ofrecidas por los museos constituyen proposiciones culturales que son el equivalente en los museos de las actividades de enseñanza en las escuelas (Alderoqui, 2011; Galard, 2000).

En el caso particular del espacio curricular de Historia en la escuela secundaria, la visita al museo resulta insoslayable. El contacto con los objetos exhibidos, los relatos desplegados en las salas son considerados fuentes y recursos invaluable dotados de información histórica y, en este sentido, una experiencia pedagógica central en la formación de las/os/es estudiantes.

El museo, que en su forma moderna surgió durante el proceso de la Revolución Francesa²⁸, es una institución que desde sus inicios ha servido, entre otras cosas, a la articulación de las nociones de tradición y nación, y construyó las bases para la construcción de la legitimidad cultural, tanto en sentido nacional como universal (Huyssen, 2001), es decir que, a partir de sus colecciones y archivos, el museo provee e instituye un orden simbólico. Sin embargo, como señala Huyssen (2001), la institución también permite articular una relación con el pasado como *memento mori*, no como experiencia momificante sino vitalizadora, es decir, que el museo puede constituirse en un campo de ensayos de reflexiones en torno a la temporalidad y la subjetividad, la identidad y la alteridad. En este sentido, la visita al museo provee un vínculo menos mediado y más reflexivo con el pasado, en el caso que analizamos, con el siglo XIX. El museo es el espacio donde se recupera algo de la experiencia directa con la obra, esto es la experiencia sin la homogeneización que producen los manuales, la digitalización, etc. Es el lugar donde está el cuerpo frente a la obra, no como una experiencia fetichista,

²⁸ Con la creación del Museo del Louvre en 1793, al calor del proceso revolucionario en Francia, se promovía no solo un arte al servicio de la nación, sino la idea del valor intrínseco de las artes. En Shiner, L. (2004)

aurática, sino la experiencia de estar ante el tiempo allí objetivado.²⁹ En este lugar, por ejemplo, espectador de antaño y espectador actual se encuentran en la posición que el sistema del cuadro les adjudica, lo que de otro modo podríamos comprender como la hipótesis de espectador que es necesario descubrir.

Por su parte, para Claire Bishop (2018), la colección histórica del museo puede ser el laboratorio de prueba más productivo para la experimentación de una *contemporaneidad no presentista*, multitemporal.³⁰ Esta experiencia, que la autora denomina *contemporaneidad dialéctica*, consiste en una “... acción anacrónica que busca reiniciar el futuro por medio de la inesperada aparición de un pasado relevante” (Bishop, 2018. p. 86), una experiencia que puede organizarse en torno a una *constelación* de eventos, es decir, de reunirlos de nuevas formas diferentes a las establecidas para evocar una relectura de la historia con vistas a que los objetos puedan ser agentes de la historia una vez más (Bishop, 2018) Dicha experiencia, siguiendo a Bishop, podría ser el arma más potente del mundo para romper la *estasis del presente*, es decir, romper con la consideración del presente en un sentido de unidad, cuando de hecho en él coexisten temporalidades diversas. Lo que se requiere, es la experimentación con los acervos y la elaboración de nuevas formas de exposición que propicien otras posibilidades de observar contemporáneamente las obras de arte del pasado.³¹

De este modo, a partir de señalar aspectos diversos, Huysen y Bishop coinciden en el museo como un espacio que tiene una especificidad que permite el acceso a una noción compleja de tiempo en el que el pasado y presente se articulan, y desde donde se puede sobre todo recuperar su lugar crítico a las formas imperantes de la representación.

En los últimos años el Museo Histórico Nacional ha realizado una revisión de su guión museográfico y, a partir de nuevas investigaciones realizadas, ha presentado la exposición *Pintores de la historia*, entre otras. Bajo una nueva curaduría se reunieron una

²⁹ Las concepciones de tiempo y espacio en la contemporaneidad son diferentes de las del siglo XIX. Al observar la obra, en la contemplación de la misma, se van comprendiendo y recuperando las condiciones de percepción del pasado. El primer ejercicio consiste en desplazarse como espectador a las condiciones de expectación históricas contenidas en el artefacto cuadro, a cómo miraba un espectador del siglo XIX, cuánto tiempo permanecía frente al cuadro, en qué condiciones, cuáles eran la relación entre la temporalidad de mirada que el cuadro le exigía y sus modos ordinarios de mirar el mundo.

³⁰ Este aspecto coincide también con las reflexiones de Didi-Huberman en torno al anacronismo del arte, que ya hemos presentado en el capítulo anterior. Para el autor las obras de arte son nudos temporales, temporalidades estratificadas que nos revelan lo que persiste de épocas antiguas en la forma de un síntoma en la era actual (Bishop, 2018)

³¹ Bishop desarrolla el concepto de contemporaneidad dialéctica tanto como práctica museológica como método de la historia del arte.

serie de pinturas pertenecientes a su acervo. Gabriel Di Meglio, director actual del museo, ha comentado a la prensa que:

... el objetivo de la exposición es contar lo ocurrido entre fines del siglo XIX y principios del XX, cuando hubo una operación de creación de imágenes del pasado argentino y el Museo Histórico Nacional fue uno de los responsables del encargo de algunas de éstas que se han vuelto muy reconocidas, por haberse difundido a través de los billetes o en los textos escolares” (Di Meglio, 2023)

Consideramos que el caso de estudio propuesto adquiere relevancia ya que se trata de una institución emblemática desde la cual irradian relatos oficiales y de referencia para el estudio y difusión de la historia de nuestro país.

Las decisiones curatoriales y de montaje de esta exposición que analizaremos aquí, las entendemos a partir del concepto de *caminata organizada* (Bennet, 1995). Esto supone una relación de saber-poder que se despliega a partir del tránsito que el museo como dispositivo define. En este caso, la caminata organiza un funcionamiento de la pintura en relación a la historia que por lo señalado anteriormente asumirá un lugar de referencia en la transmisión del conocimiento.³² Proponemos entonces analizar cómo se integran las obras de arte en el relato histórico que se despliega a partir de la visita guiada para estudiantes y la curaduría de la exposición ya que, es en esta intersección entre lo visual y los relatos sobre qué y cómo puede o debe algo ser comprendido que el museo produce y transmite un conocimiento de referencia, donde se instituye y forma un vínculo entre lo artístico y la historia que ofrece claves para que los estudiantes puedan también pensar la relación entre visualidad y presente histórico.

³² Si bien el texto de Bennet no considera la visita guiada sino sobre todo la performatividad que como dispositivo los espacios museales configuran (y su filiación con otras formas institucionales contemporáneas tales como ferias universales y/o parques de diversiones), consideramos aquí que es posible desplegar su concepto en relación a la performatividad específica que desarrollan las visitas guiadas, las que se superponen en relación a una caminata organizada previamente configurada por la curaduría de la exposición y en relación a la cual tienden a recortar y/o fortalecer predicados específicos, en este caso, sobre la relación arte e historia.

3.3 Análisis de la visita guiada y la curaduría de la exposición Pintores de la Historia

3.3.1 Descripción densa de la visita guiada

En la visita guiada, orientada a estudiantes de nivel secundario que hemos acompañado, la guía del recorrido, que se presentó como estudiante de historia, recibió a la escuela en la puerta del museo y, en primer lugar, destacó la función educativa que éste tiene. A su vez, señaló que la primera historia nacional proviene de la tradición de Mitre, “... que es una historia de varones blancos y de la élite”. A propósito de esta observación, invitó a los estudiantes, como premisa fuerte del recorrido, a considerar al museo como una institución que posibilita cuestionar la historia. Desde allí se dirigió a la muestra *Pintores de la historia* en donde comentó que esta muestra reúne las pinturas más importantes del acervo del museo, que proviene tanto de la producción realizada de manera independiente por artistas como de encargos del Estado. En este sentido, vinculó a la generación del '80 como configuradora de aquella historia elitista a la que inicialmente se refirió. Señaló además que mayoritariamente esa producción de cuadros estuvo ligada a una ausencia de imágenes de acontecimientos de la Nación y que, con motivo de las celebraciones del Centenario de la Patria, el museo también encargó.

El recorrido de la exposición se inició en el cuadro *Cabildo Abierto del 22 de mayo de 1810*.



Subercaseaux, P., *Cabildo Abierto del 22 de mayo de 1810*
Óleo s/lienzo
319 x 416
MHN

Allí comentó que se trata de un cuadro realizado por el pintor chileno Pedro Subercaseaux y llamó a apreciar la escala de la obra (el cuadro mide, con marco, 319 x 416 cm) y conectó esta observación con el hecho de tratarse de la construcción de un relato público para el museo. A continuación, señaló que todos los pintores de las obras expuestas son varones, “... varones que pintan para varones”. Aquí marcó además que la pintura tiene una intencionalidad, y continuó explicando que, si bien afuera del Cabildo se reunían las mujeres y el bajo pueblo, el cuadro se organiza “... desde una tradición colonial de poder blanco y de género”, señalamiento al cual las/os/es estudiantes asintieron. Luego convocó a identificar los distintos personajes de la obra, identificables a partir de la vestimenta y a partir los retratos de los distintos próceres (Paso, Castelli, Saavedra y Moreno) y señaló que la “imagen del pueblo” en la obra queda limitada a las galeras colgadas que eran las que se utilizaban para anotar al pueblo de lo que allí adentro se debatía.

A continuación se dirigió al cuadro *Damas patricias constituidas en Sociedad Patriótica en casa de Escalada*, de José Gerompini.



Gerompini, J.
Damas patricias constituidas en Sociedad Patriótica en casa de Escalada, 1910
Óleo s/tela

Allí observó a las mujeres reuniendo donaciones y, al respecto, señaló que las mujeres en esa época no tenían derecho político³³.

Su recorrido prosiguió en el cuadro *La revista de Rancagua* del pintor uruguayo Juan Manuel Blanes, para señalar que allí se representan las personas esclavizadas que

³³ La guía explica que las mujeres ofrecen su colaboración para colaborar con la causa republicana, y que esto pueden hacerlo previa autorización del varón que las acompaña. También señala que la donación varía de acuerdo a la posición social, algunas entregan sus joyas (provenientes de la dote), y que las que no poseían bienes de este tipo podían entregar a sus hijos para que participen de las campañas militares

formaron parte del ejército de San Martín, bajo la promesa de obtener su libertad, si es que sobrevivían.



Blanes, Juan. M, *La revista de Rancagua* (1872)
Oleo s/tela, 315 x 470 cm (con marco)
MHN

Esto la llevó a contar sobre la esclavitud en nuestro país y sobre su abolición, cuestión que le permitió dirigirse a las obras de Martín Boneo (identificada como “Candombe Federal. Época de Rosas”) y Pedro Figari (identificada como “Baile de Negros. Carnaval en la época de

Rosas), que le permitieron dar cuenta de las prácticas populares y la presencia de afrodescendientes en la época de Rosas.



Boneo, M. *Candombe Federal. Época de Rosas* s/f, 90,5 x 112 cm (con marco)



Figari, P. *Baile de negros. Carnaval en la época de Rosas*

El recorrido por *Pintores de la Historia* finalizó con la observación de estas obras y hasta aquí llegó nuestro acompañamiento. El grupo se dirigió a la exposición “Tiempos de Revolución” para continuar con la visita.

3.3.2. Observaciones sobre la visita guiada

Luego de realizada la descripción densa de la visita guiada, nos preguntamos, entonces, qué nos revela el discurso de la misma. En primer lugar, observamos que, desde la visita, las obras de arte de la exposición se organizan, de manera general, alrededor del discurso disciplinar de una historia que busca señalar y cuestionar dos aspectos centrales:

- 1) La intencionalidad blanca y elitista en la configuración de los cuadros
- 2) La presencia marginal del bajo pueblo que estos cuadros permiten considerar.

En cuanto a las condiciones de producción específicas de los cuadros exhibidos, la guía destaca, como hemos señalado, la intencionalidad de las obras y los actores que se entrometen en su producción (que se recortan al diálogo entre el encargo del museo y el artista). Además, si bien los cuadros se observan en una relación que parece de

continuidad con el modelo mitrista de la historia, la guía observó que éstos dan cuenta también desde un lugar referencial (el que ofrecen los motivos como el de la galera) del bajo pueblo representado. La orientación de la guía permite observar que hay algo que las pinturas dejan entrever, que es el sujeto relegado de la historia mitrista. Así, desde las urgencias y el compromiso político y social del presente, se deconstruyen las falencias de un discurso histórico (el mitrista) que se considera que se expresa en relación de continuidad en los cuadros y que es recuperado desde las investigaciones/reformulaciones actuales de la historia. En este marco, la mirada contemporánea de la historia, de la que el museo a través de su guía se asume como representante³⁴, se presenta ligada a la consideración de anacronismos tales como la perspectiva de género, clase y raza que posibilitan la actualización crítica de la mirada sobre la historia.

3.3.3 Sobre la curaduría de Pintores de la Historia

Pintores de la historia está integrada por una serie de obras que, en términos generales, presentan a través de sus temas una intención de aportar a un relato histórico sobre los comienzos de la Nación.



Vista de la sala de exposición. A la izquierda puede verse el cuadro *Batalla de Chacabuco*, de Pedro Subercaseaux. A la derecha, *Cabildo abierto del 22 de mayo de 1810*, del mismo pintor MHN

³⁴ En esta línea destacan también en el recorrido los trabajos del director del museo, Gabriel Di Meglio quien en su labor como historiador se orientó a la comprensión de la participación del mundo popular y/o el bajo pueblo en la historia nacional del siglo XIX.

La muestra se compone de una primera sala principal que da inicio y desarrollo al recorrido a partir de un texto de pared con el título y una presentación de la exposición. A través del color de paredes y paneles, relaciones de escala entre las pinturas y los temas representados en las mismas, se establecen distintos núcleos y órdenes de lectura. Es posible identificar:

a) La **gesta sanmartiniana**, que adquiere una presencia fuerte por la escala de las obras que la representan y que se vinculan por una línea diagonal que atraviesa la sala entre la representación pictórica de *La revista de Rancagua de Blanes* y *La Batalla de Chacabuco* por Pedro Subercaseaux.



Vista de la sala de exposición. A la derecha, *La revista de Rancagua de Blanes*

b) La **participación republicana**, que se recorta a través de dos representaciones del Cabildo abierto del 22 de mayo de 1810, un boceto realizado por Blanes y el cuadro de gran escala sobre la misma escena realizado a partir de un encargo del museo por Pedro Subercaseaux, que ya hemos mencionado.

c) Representaciones de las diferentes **elites en clave de género**. Se trata de escenas que tienen lugar en entornos domésticos en las que se pueden ver varones que deliberan como en *La noche de mayo de 1810 en casa de Don Nicolás Rodríguez Peña*, realizada en la técnica del gouache por Guillermo Da Re, o mujeres reunidas que buscan contribuir a la causa en el ya mencionado *Damas patricias constituidas en sociedad patriótica en casa de Escalada*, el óleo de José Gerompini.



Los dos cuadros que tematizan diferentes elites en clave de género

d) Finalmente, en líneas tangenciales (por la ubicación de estos paneles en relación al gran espacio de mirada central desde el cual incluso la guía y la señalética despliegan su discurso) se discriminan **escenas más difíciles de categorizar por su carácter híbrido** entre sucesos históricos (emblemáticos y/o literarios) y géneros artísticos (escenas costumbristas, por ejemplo).



Vista de la exposición

En estas líneas tangenciales ubicamos la representación de afrodescendientes (a través de los dos óleos, ya mencionados en el análisis de la visita guiada, que son *Baile de negros. Carnaval en la época de Rosas* de Pedro Figari y *Candombe Federal, época de Rosas* de Martín Boneo) y, junto a éstos, se presentan en óleos *Sorpresa de San Cala* (1872) de Blanes, cuadro de pequeño formato o, tal vez un boceto del pintor, y *Los últimos momentos de Manuel Dorrego* (1902) de Fausto Eliseo Coppini.

En otra línea, que podría ser de salida de la muestra, pero parte de esta merced a la relación de continuidad del pasillo con el espacio central y de la gráfica visual donde el rojo es el gran unificador del relato, se reitera el despliegue de escenas militares sobre la guerra del Paraguay realizadas por Cándido López.



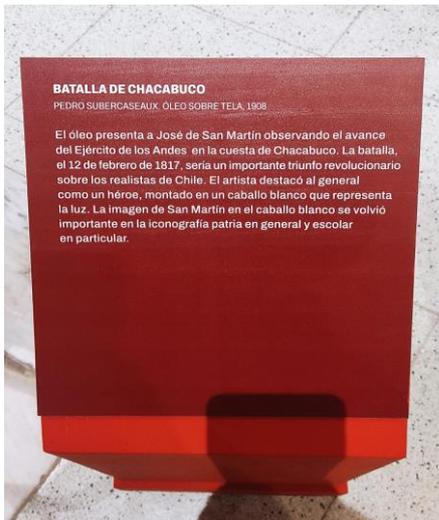
Vista de la sala de exposición contigua al espacio central donde se pueden apreciar los cuadros del pintor Cándido López

Es posible pensar entonces que la muestra se inicia y despliega desde un primer triángulo central que se configura a través de las obras de mayor formato (*Cabildo abierto del 22 mayo de 1810* y *Batalla de Chacabuco* de Subercaseaux y la *Revista de Rancagua* de Blanes). Allí se instalan el texto que titula y presenta la muestra, y se concentran los paneles que contienen descripciones detalladas de estas obras junto a estrategias de lectura orientadas a la accesibilidad (información en braille, telas con distintas texturas, etc)



Panel con referencias accesibles

Las pinturas son acompañadas con piezas textuales que además de contener algunos datos técnicos de las obras, desarrollan un breve comentario en el que en general se destaca el suceso histórico representado y algunos aspectos relacionados a las condiciones de producción de las obras, tal como puede observarse, por ejemplo, en la cartela correspondiente a *Batalla de Chacabuco* de Subercaseaux.



Cartela para Batalla de Chacabuco

3.3.3.1 El caso de La revista de Rancagua en la propuesta curatorial de Pintores de la Historia

El texto de sala correspondiente al cuadro *La revista de Rancagua* sostiene que la obra trata de un episodio clave en la trayectoria de San Martín, que alude a la renuncia del general al ejército de los Andes tras la caída del gobierno de las Provincias Unidas en 1820. Sin embargo, sus oficiales reunidos en Rancagua, Chile, decidieron su continuidad (un letrado indica que el acta de Rancagua puede verse en la muestra *Tiempos de Revolución*). Se señala además que Blanes pinta en 1872 la escena del general pasando revista al batallón, situación que, de hecho, nunca existió, ya que San Martín no estuvo presente en dicha ocasión. Luego, se hipotetiza acerca de la intención del pintor: representar un momento americano, el momento en que los ejércitos rioplatense y chileno son saludados por el pueblo. La referencia a la obra cierra con un comentario relativo a la falta de interés de los gobiernos de Chile y Argentina en la compra de esta obra dado que en ese momento se encontraban enfocados en el afianzamiento de sus propias identidades nacionales.



Vista de la sala y ubicación del panel con infografías



Infografía correspondiente a *La Revista de Rancagua*

En cuanto al sistema pictórico puesto en juego en la elaboración de dicha escena, en la infografía con referencias se presenta al cuadro como una construcción que en general tiende a idealizar, *como en las películas*, los sucesos narrados:

En los desfiles los soldados usaban sus mejores ropas. Pero como pocas veces tenían más de un uniforme, no solían estar en tan buen estado como se ve en los cuadros o en las películas, ya que se iban rompiendo en las batallas. (Referencia 3. Infografía sobre *La Revista de Rancagua*)

Otra operatoria planteada es la de comparar el cuadro en términos de lo que agrega o extrae en relación a un suceso:

José de San Martín. Aparece en la pintura pero no estuvo presente en el acontecimiento que se retrata. (Referencia 1)

Tomás Guido y Diego Paroissien. Blanes entrevistó a Gerónimo Espejo y Manuel Olazábal, oficiales del Ejército de los Andes, para informarse sobre el episodio. Por su asesoramiento incluyó al Coronel Tomás Guido y al Teniente Coronel Diego Paroissien, pero quitó a muchos de los acompañantes de San Martín para realzar pictóricamente su figura. (Referencia 2)

Bandera. El pintor decidió incluir la bandera argentina, aunque el Ejército de los Andes usaba su propia bandera con dos franjas celeste y blanca y el escudo de las Provincias Unidas en el medio. (Referencia 7)

Otra manera es la referencial ilustrativa:

Batallón Número 8 de Infantería. Estaba formado por soldados libertos. Estos eran hombres esclavizados que entraban al ejército para obtener su libertad, lo que sucedería una vez terminado el servicio militar. Hasta entonces eran libertos: ni esclavos ni libres. (Referencia 4)

Bayonetas. La altura de los fusiles con sus bayonetas podía llegar al metro ochenta. (Referencia 5)

Se señala también que en los cuadros de gran formato del siglo XIX era frecuente colocar un niño de espaldas o un perro que funcionara como camino de acceso a la obra, tal como puede verse en “La revista de Rancagua”.



La Revista de Rancagua, detalle.

Como vemos, la infografía presenta la obra principalmente a partir de la enumeración de 8 figuras y motivos (1 José de San Martín; 2 Tomás Guido y Diego Paroissien; 3 Soldados del Cuerpo de Cazadores a Caballos, 4 Batallón Nro 8 de Infantería; 5 Bayonetas; 7 Banderas; 6 El pueblo; 8 Niño y Perro) . De este modo, el sistema de referencia utilizado para la comprensión del cuadro prioriza la labor de identificación para la comprensión de la historia. Por último, la referencia también da cuenta de parte del procedimiento general de construcción de la obra al mencionar los intercambios parciales entre Carranza (tío) y Blanes, quien le explica que solo puede poner una referencia al suceso de 1820 en un lazo.

3.3.4. Algunas observaciones en torno a la propuesta curatorial de la exposición

En la exposición *Pintores de la Historia*, *La revista de Rancagua* asume la posición de un vértice del triángulo principal, y, por su escala y colorido, es de gran atractivo visual. Tal como señalamos, en la visita guiada, frente a esta obra, se destacó la presencia de afrodescendientes en el ejército. Desde la curaduría de la exposición, en cambio, se favorece la comprensión de la pintura fundamentalmente como una invención en términos referenciales, de veracidad o no de lo representado. Sin embargo, consideramos que esta cuestión posee otras aristas. En tal sentido, acerca de Blanes, Roberto Amigo señala que:

Formado en Florencia en el taller de Antonio Ciseri adquirió la noción de un historicismo pictórico sostenido en una concepción heurística, que construía la ilusión de verdad a partir de los recursos formales del naturalismo. La pintura no solo debía sujetarse a los contenidos de la narración histórica, sino también ser canal del modo de comprensión del pasado por el público, por ello el verismo era la única estética útil. Sin embargo, el momento de la actuación de Blanes fue particular: los hechos históricos aún no estaban registrados canónicamente por la literatura, ni interiorizados en el público por el discurso escolar. Al no haber estado conformado el programa estatal, el éxito de Blanes dependía de la posibilidad de aceptación de su propuesta iconográfica y a entablar un acuerdo con el historiador que legitimara el hecho histórico representado. De esta manera el texto histórico se construía a partir de la imagen, síntesis pictórica de una serie de datos relevados en una pluralidad de fuentes: documentos, retratos, medallas, testimonios, fotografías, etc. Así, la pintura no ilustraba la literatura, sino que suplía, en algunos casos, su función narrativa. (Amigo, 2017, p. 48)

Es decir que esta obra construyó la literatura sobre el acontecimiento. Y por lo tanto el cuadro instituyó dicho acontecimiento. ¿Cómo es que lo hace? A través de aquello que es inherente al sistema pictórico, es decir, su carácter de invención y síntesis que le es propio. En este sentido, como sostiene Ranciere (2013), el cuadro mismo es historia: disposición de acciones, fábula significativa dotada de medios de expresión apropiados. Es la presentación de lo necesario y de lo ejemplar a partir del verismo estético y un tipo de visualidad que se configura desde un régimen de representación que incorpora lo pedagógico a la composición del cuadro (el niño de espaldas, por ejemplo) ordenando desde allí parámetros de luz y espacio que estructuran y definen la mirada. Según Ranciere (2013), la historia que construye la composición de las partes y la disposición de las formas en la tela afirma su exacta coincidencia con la función memorial y ejemplar de la historia.

La lectura de Amigo comprende varios de los aspectos que en la cédula se señalan en forma parcial disgregada. Su lectura en cambio se orienta a considerarlos en forma conjunta y articulados en relación a la tradición específica que asume Blanes, el “historicismo verista”, y remarcando algo que es propio del sistema pictórico: la síntesis y la invención. Estos señalamientos permiten observar, en primer lugar, como construcción histórica, el cuadro antes que la historia que allí se narra. Lo que Amigo resalta es la configuración singular del cuadro y su intervención con relación a su contemporaneidad histórica, aportando claves que nos orientan a identificar un acontecimiento que le es propio. En ese análisis, el regimiento número 8 conformado por los libertos no refiere ya a una condición racial, sino que se lo incluye como representante del pueblo (preocupación propia de la época en que la pintura se realiza):

Además fue el ejercicio de la voluntad popular de un ejército revolucionario que actuaba por encima de las luchas civiles para defender el proceso de independencia. Así entendido el episodio [pintado] era caro a la ideología republicana, y permite señalar cierta similitud temática -el ejercicio de la voluntad popular- con el cabildo abierto del 22 de Mayo, el otro asunto proyectado por el pintor oriental. (Amigo, 2017, p.)

Esta vocación que Amigo describe del cuadro por intervenir en su presente histórico se ve refrendada en su análisis de otro cuadro de Blanes, *San Martín y Guido en los Andes*, al señalar la dirección de proyección de las sombras del Libertador que comprometen el espacio del espectador:

El caso de la *Revista de Rancagua* devela el carácter de ficción de la pintura historicista. Por eso la imagen de San Martín y Guido en los Andes tiene mayor fuerza para perdurar en la memoria, su lectura es simple y el saludo del héroe (que sólo puede comprenderse teniendo presente la *Revista de Rancagua*) tiene la potencia de estar

dirigido, no ya a un regimiento concreto pintado, sino hacia nosotros, crecidos bajo su sombra. (Amigo, 2017, pág. 51)

Por otra parte, al inicio de nuestro capítulo hemos planteado algunos dilemas actuales en torno a las temporalidades múltiples contenidas en las obras. En tal sentido, observamos que las dinámicas entre pasado y presente que construye la curaduría de la exposición, priorizan el pasado narrado por las obras en relación al presente actual en que las obras son vistas por las/os estudiantes. A su vez hay un presente contemporáneo a las obras que se indica de modo fragmentado. Podemos destacar, por ejemplo, cómo en *Cabildo abierto del 22 de mayo de 1810* se señala la recurrencia de Subercaseaux a fotografías de retratos y al armado de una maqueta con luces para darle al cuadro el efecto realista de una fotografía. En el relato curatorial, la valoración de este afán documental por parte del artista tiende nuevamente, como en *La Revista de Rancagua*, a reforzar el carácter de veracidad de lo representado en el cuadro. Sin embargo, la objetividad y el atributo de verdad adjudicado a la fotografía, es una concepción sobre ésta y su relación con la realidad propia del positivismo y, en este sentido, también es histórica y forma parte del pensamiento artístico del historicismo en pintura. Estos aspectos se refuerzan al considerar cuáles eran los requerimientos de Carranza para la conformación de la colección del Museo Histórico Nacional. A propósito, Malosetti Costa (2010) señala:

Pero Carranza quería originales a toda costa (...) aun cuando nunca mencionara, ni en su correspondencia ni en su publicación de los retratos, a los artistas que los habían realizado. Su criterio de valor fue la “autenticidad”. ¿Qué significaba esto? Que el personaje hubiera posado para el artista, que hubiera sido tomado del natural y que no se tratara de una copia. En todos los casos en los que existieran daguerrotipos o fotografías, Carranza los prefirió a los dibujos, grabados y pinturas, considerando la garantía de verdad que ofrecía el dispositivo mecánico.” (Malosetti Costa, 2010, p. 79)

En este mismo sentido señalamos que los retratos que Subercaseaux le reclama a Carranza para la realización de su obra son retratos de nuestros próceres realizados muchos años después de ese Cabildo abierto (retratos que además también están sujetos y atravesados por las convenciones del género pictórico). Esta cuestión viene a remarcar nuevamente la necesidad de un estudio de las obras desde los distintos tiempos que confluyen y se conjugan en ellas, entre los tiempos de la elaboración y los distintos tiempos de la observación.

3.4 Conclusiones

En el análisis que realizamos de aspectos de la curaduría de la exposición lo que queda destacado, muy centralmente, es el “pasado/pasado” de las obras, es decir, los sucesos narrados por éstas. Del mismo modo, desde la visita guiada, se establecen vínculos entre el pasado y la mirada contemporánea actual (se observa, por ejemplo, que las mujeres no tenían derechos políticos a la luz de la mirada de género contemporánea). En cuanto a la contemporaneidad de las propias obras se presenta y se reflexiona en forma episódica y fragmentada, a partir del enunciado amplio que las vincula al problema de suplir un vacío de imágenes.

En relación con nuestra pregunta inicial, los diferentes aspectos analizados nos permiten sostener que en la exposición *Pintores de la historia* la experiencia pedagógica que se promueve en torno a la relación entre el arte y la historia describe una dinámica en la que lo artístico funciona principalmente como “disparador” para hablar sobre los sucesos narrados por las pinturas y su revisión sobre el presente. En tal sentido la obra es una clave de acceso a la imaginación de una historia pasada narrada en los cuadros, esto es una historia que es motivo de los cuadros. Al mismo tiempo, dicha historia es recuperada en clave crítica desde categorías que proveen las elaboraciones actuales de la disciplina histórica tales como: clase, género, raza, y podríamos pensar que estas categorías, e incluso la idea de republicanism que articula parte de la exposición, establecen filiación con la efeméride democrática (referida al cumplimiento de los 40 años de la democracia).

Se evidencian así dos acentos temporales que parecen priorizarse en la caminata organizada que el museo ofrece: el pasado pasado, aquel referido por las obras como motivo, y el presente actual (un futuro ignorado por ellas), instancia desde la cual estas

son recuperadas por la mirada que la visita propone. Menor presencia se advierte de la contemporaneidad histórica de producción de las obras y el modo en que estas se elaboraron e intervinieron sobre su propio presente. Si bien en la exposición hay referencias, éstas están enunciadas de modo menos sistemático, lo que tiende a obliterar la reflexión sobre el cuadro como sistema de representación que contiene en sí mismo la elaboración y producción de un suceso histórico. En la visita guiada se articulan la organización temática, ya presente en la curaduría, y la lectura contemporánea disciplinar de la historia, desde las categorías de raza, clase y género. Por eso es posible pensar que la experiencia que el museo desde la visita configura en relación con la aprehensión de las obras, constituye su lugar crítico desde un presente que observa el pasado histórico que las obras narran, es decir, que desde esta articulación entre visita y curaduría se pueden recuperar aspectos críticos, aunque estos surgen, como dijimos, de las urgencias del presente y estableciendo una relación exterior o tangencial con los cuadros. La curaduría de la exposición facilita estas lecturas desde la agrupación por temas, pero no asume el riesgo de construir su sistema como un dispositivo anacrónico en sí mismo que permita reflexionar sobre la obra de arte como artefacto histórico en relación al presente y al futuro, en términos de Bishop, como una acción de contemporaneidad dialéctica. Es decir que el cuadro, en la exposición *Pintores de la Historia*, se constituye como artefacto para promover el conocimiento del pasado interesado en priorizar lecturas actuales sobre las transformaciones de la sociedad en el tiempo. En este marco, la mirada de las obras desde el sistema artístico queda relegada y se pierde la noción de que la construcción histórica es el cuadro en sí mismo. Es decir que es desde su autonomía, desde la especificidad del arte, que se configura el acontecimiento, que se instituye a partir de la articulación de los distintos aspectos artísticos, que en la exposición aparecen en forma asistémica porque no están leídos desde lo artístico sino disgregados en función de las categorías e intereses propios de la disciplina histórica.

Conclusiones generales

El recorrido por los distintos dispositivos que la tesis analizó desde los interrogantes iniciales acerca de cómo se comprende actualmente la relación entre artes visuales e historia en el ámbito escolar y cómo se conciben los regímenes de tiempo que las obras y los sucesos históricos configuran, nos permiten sostener los siguientes aspectos.

En primer lugar, llamamos la atención acerca del lugar destacado otorgado en la NES al arte como eje vertebrador y habilidad para el siglo XXI. Al mismo tiempo, a lo largo de nuestro primer capítulo, hemos visto cómo desde esta perspectiva el arte puede ser conminado a funciones creativas, personales e instrumentales, para generar una forma de mirar acorde a las necesidades del capitalismo imperante, instaurando un tipo de subjetividad productiva.

Esta consideración del arte nos permite repensar las ideas que impulsaron los proyectos fundacionales que, desde fines del siglo XIX, propugnaban por una formación artística de los ciudadanos para la “educación del gusto” porque consideraban, desde sus posiciones positivistas, que dicha educación podría proveer al progreso de la nación y al avance de la civilización (Malosetti Costa, 2010). Pero estos programas artísticos fueron constitutivos de un campo del arte en plena configuración, cuando todo en el arte en Argentina se estaba por hacer. Se trataba de los programas de aquellos primeros modernos (Malosetti Costa, 2003). La función estética que se promueve, en cambio, actualmente desde la NES como plan educativo, tiene por objetivo el conocimiento y la realización artística en términos innovadores y, como dijimos, productivos, se valora el desarrollo de destrezas, el despliegue del talento, la adquisición de competencias para lograr efectividad en la obtención de un resultado. Una producción orientada a fines, propia de una sociedad mercantilizada que tiende a ponderar cada vez más la intromisión de parámetros de valor asociado a lucro y mercancía. Se subraya además que el conocimiento de todo este funcionamiento por parte de las y los educadores, garantiza que las y los estudiantes adquieran el conjunto de habilidades progresivamente. Pero, a pesar de este interés explícito en el arte, manifiesto en el diseño curricular, éste no se corresponde con la atención efectivamente concedida. En tal sentido, vimos, por ejemplo, cómo para la propuesta transversal del arte no se prevén espacios específicos, pero se espera que éste provea un conjunto de experiencias innovadoras y creativas que atraviesen las distintas áreas de conocimiento.

En el segundo capítulo, en el cual estudiamos el caso particular del diseño curricular de la asignatura historia, observamos que la innovación se limita al apartado de sugerencias para la enseñanza en el cual se recomienda para algunos temas la utilización de imágenes en general con distintos fines. Esta incorporación del arte en los lineamientos obedece, sin embargo, a la asimilación en el currículum de los procedimientos ya establecidos tanto en la investigación disciplinar como en las prácticas de la enseñanza desde larga data. En estos procedimientos y prácticas que, como se ha visto, no constituyen un todo homogéneo, persiste, sin embargo, una comprensión instrumental de lo artístico ya sea éste como “disparador” de la enseñanza o como fuente, aunque con excepciones, en términos de ilustración. Tal como hemos señalado, se orientan al reconocimiento de sucesos ya establecidos por otros ámbitos y tienden a omitir la agencia propia de las producciones artísticas como acontecimientos históricos, es decir, aquello que las obras por sí mismas podrían proveer. De manera general, se prioriza lo histórico disciplinar como marco explicativo del arte, integrándolo en lo histórico y social como si esta articulación se produjese sin fisuras ni tensiones, tal como hemos visto en nuestro análisis de los *Caprichos* de Francisco de Goya. Allí observamos, entre otros aspectos, la construcción del lugar del espectador y las frases inscriptas en los grabados, de cuya relación emerge el lugar más crítico que asume el conjunto de la obra, más allá de los temas o motivos dibujados.

Finalmente, en cuanto a la experiencia pedagógica que se promueve desde la exposición *Pintores de la historia* del Museo Histórico Nacional, analizada en nuestro último capítulo, podemos señalar que si bien, por un lado, las obras de arte también se observan en una relación de continuidad con los sucesos históricos representados por ellas, la visita guiada introduce, por las urgencias del presente, un discurso anacrónico crítico en términos de clase, raza y género, que resulta muy motivador para las y los estudiantes. El anacronismo como método permite elaborar preguntas desde el presente para luego intentar desplazarnos hacia el pasado. La visita guiada, asentada desde su marco disciplinar, por ejemplo, a partir del análisis de *Damas patricias en casa de Escalada*, realizó un desplazamiento discursivo desde el presente hacia el pasado para dejar en claro la conquista actual de derechos para las mujeres. Las obras de arte fueron el detonante para el desarrollo de esas ideas. La curaduría de la exposición, que también prioriza la organización temática, focaliza, en cambio, en la reconstrucción del pasado narrado por las obras y, de manera asistemática, en el pasado contemporáneo de la realización de las mismas. Al observador actual le proporciona información para facilitar

cierta comprensión de las obras exhibidas, aunque no asume los riesgos de una museología crítica que potencie las miradas desde el presente para propiciar un desplazamiento hacia las condiciones de producción propias del pasado.

En función de estas recapitulaciones sostenemos que, en los distintos dispositivos analizados continúan presentes y activas sedimentaciones de diferentes momentos históricos de la disciplina artística en Argentina. En nuestro último capítulo, mencionamos cómo en los momentos fundacionales del campo artístico nacional aconteció una separación “originaria” entre las obras de valor documental y las obras de valor artístico. Hemos hecho referencia a los intercambios de fines del siglo XIX entre Schiaffino y Carranza - a través de Quesada- (Malosetti Costa, 2010), directores del Museo Nacional de Bellas Artes y el Histórico Nacional, respectivamente. Algunas pinturas fueron vistas con mayor sentido histórico que artístico (como *La revista de Rancagua* de Blanes, entre otras) y fueron intercambiadas entre ambos museos. Sin embargo, estas concepciones establecidas desde aquella separación fundacional que ha perdurado son el resultado de un modo histórico particular en que se ha disputado la subjetividad y la elaboración de una memoria (Fressoli, 2020) desde el arte (local)³⁵ y la institución museo. En tal sentido, desde esta separación “originaria” entre la historia y el arte, acontecida a fines del siglo XIX, estos museos configuraron una modalidad de la mirada y unas prácticas que instituyeron los modos de percibir los objetos exhibidos, modos persistentes y dominantes aun hoy en la cultura. Estas prácticas instalaron no solo la mirada sobre estos objetos sino el proceso mediante el cual ésta se forma (Fressoli, 2020). De esta manera, observamos que el Museo Histórico Nacional ha desplegado desde su fundación una política de la mirada eminentemente disciplinar, instituyendo un modo en que las obras de las artes visuales parecen dar a ver el mundo en una relación de continuidad sin fisuras con los sucesos representados. En su programa de exposición a la mirada pública del patrimonio que “testimonia” la historia nacional, la experiencia se ha organizado en torno a una museografía basada en afirmaciones, continuidades, analogías estabilizadoras. Esta concepción, en la exposición *Pintores de la historia* se ha visto dinamizada y atenuada, sobre todo desde las alertas que ofrece el discurso disciplinar,

³⁵ Es preciso recordar que en aquellos momentos, en Europa, al calor de los realismos en desarrollo, emergía una pintura de historia que postulaba la exigencia de contemporaneidad y comenzaban a disputar la noción de historia. Courbet y los realistas planteaban la negación de un arte histórico ligado al pasado ya que “... el arte es contemporáneo por naturaleza. Cada época debe tener sus artistas que la expresen y la reproduzcan para el futuro... La historia de una era concluye con dicha era y con aquellos de sus representantes que la hayan expresado” (Nochlin, 1991)

aunque, como hemos visto, desde lo artístico perviven aspectos de los sentidos inaugurales, cuestión que configura una experiencia limitada para las y los espectadores actuales, en nuestra investigación, para las y los estudiantes.

A estas consideraciones debemos sumar la existencia de muy pocas investigaciones que reflexionen en torno a estas problemáticas desde la perspectiva de la autonomía del arte. Hoy en día, las derivas del campo de investigación en artes, al menos en nuestro país, aunque con excepciones, tienden al estudio del arte subsumido en la noción de cultura visual³⁶. Sin duda, fue merced a estas indagaciones que se ha llegado a instalar, por ejemplo, el problema del predominio de lo visual en las prácticas culturales y la consecuente necesidad de incluirlo en la escuela, con el objeto de *educar la mirada* (Dussel, 2006). Sin embargo, esta concepción culturalista del arte, dominante en los diversos campos del conocimiento que esta tesis compromete (historia, educación e historia del arte), ha cedido en gran medida la autonomía, desdibujando así la aproximación específica que el sistema artístico *per se* puede aportar para la construcción de una mirada y con ella su contribución a una comprensión crítica del pasado y del presente.

En los distintos capítulos de la tesis hemos planteado que desde la autonomía del arte es posible recuperar formas de mirada, cuerpos y experiencias objetivados en las obras. Así lo hicimos, por ejemplo, en el capítulo dos, no solo al analizar obras artísticas como las mencionadas de Goya, sino también en el estudio de cómo el arte, siguiendo a Didi Huberman (2004), nos puede proveer una manera de comprender las fotografías “abstractas” de Auschwitz-Birkenau como acontecimientos visuales que dan cuenta de cuerpos apremiados, desestabilizados, alterados y, a la vez, constituyendo representación como un gesto desesperado de resistencia. Del mismo modo, observamos cómo una consideración desde la autonomía del arte también permite desplazarnos de la concepción tradicional del “motivo decorativo” hacia la recuperación de experiencias vitales, por ejemplo, de los pueblos prehispánicos, según vimos siguiendo a Bovisio (2008).

La diversidad de análisis convocados da cuenta cómo, desde su especificidad, lo artístico da claves para fortalecer la comprensión, no solo de los artefactos artísticos, sino también de los documentos históricos o representaciones culturales, como la prehispánica o la cultura grecolatina, entre otras premodernas. Esta diversidad permite ejemplificar

³⁶ Se trata de investigaciones muy prolíficas, realizadas desde universidades con mucho prestigio, que vienen realizando un gran trabajo de difusión a través de libros, papers, exposiciones, etc, y tuvieron una fructífera acogida en distintas áreas del conocimiento (historia, geografía, ciencias exactas, etc).

cómo la especificidad de lo artístico puede recuperar cuerpos objetivados en los procedimientos o condiciones de experiencias muy distantes en el tiempo a través de parámetros formales que promueven el desplazamiento a un otro histórico y, en el mismo gesto, instituir una sospecha sobre las formas en que ordinariamente nos vinculamos con las diversas modalidades de la representación (comunicacional, artística, documental, etc).

Para el cierre de esta tesis queremos sostener que los aportes teóricos que se producen en la actualidad en pos de la educación de la mirada son fundamentales. Aquellos realizados hasta aquí han impactado en distintas propuestas de formación docente y en las aulas, y han logrado descomprimir algunas consideraciones anquilosadas por años en torno a las imágenes, en general, y a las obras de arte en particular, en el ámbito escolar. Sin embargo, por razones muy diversas, algunas ya mencionadas y otras que exceden nuestro actual objetivo de indagación, dichas concepciones continúan vigentes y operando. Por ello, continuar alertando acerca del funcionamiento de las imágenes, más aún en esta era digital, requiere una acción contracultural, tal como propone Dussel (2020). Esta misión es, sin duda, una tarea central de la escuela. En este sentido, quisiéramos realizar y aportar una reflexión final que provea elementos para la comprensión de la diferencia conceptual entre *ver* y *mirar* desde la psicología del arte, cuya inclusión en los programas educativos consideramos crucial.

En su texto *Tú no me ves desde donde yo te miro*, sostiene Vinciguerra (2006) que un sujeto ante una pintura *vé* a ésta como si fuera una pantalla de su visión, busca en ella una imagen especular de sí mismo. En esta proyección del yo descansa un modo de ver que opera, entonces, por *reconocimiento*, que es un modo cotidiano y estable de *ver*, que es necesario porque culturalmente requerimos de él, básicamente, para poder movernos en el mundo. Para la autora, en un primer momento el espectador proyecta en la obra su *fantasma*:

Compone primeramente el espacio de la representación dada, organiza espacios, colores, busca las “buenas formas”. Busca hacer la unidad de la representación, persuadido que está de ser el punto desde donde se origina toda construcción ordenada de ésta. (Vinciguerra, 2006, p. 154)

En tal sentido la idea de *fantasma* responde a la voluntad ordenadora de la visión o el acto de ver. Por el contrario, dice la autora, la *mirada* “surge desde el momento en que hay un imposible de ver”. Por ejemplo, como estudiamos en el caso de las fotografías del Auschwitz, tal *imposible* emerge a partir de la superficie negra que se resiste a ser ordenada, por lo que es descartada por quienes *ven*. Didi- Huberman en cambio *mira* y encuentra en la *abstracción* que esos documentos muestran un cuerpo no evidente. Allí es donde el acto de visión precisó un corrimiento que supuso el gesto de desplazarse hacia esa otredad que está viva en la fotografía, hacia la *diferencia* que viene a perturbar aquel reflejo especular inicial. Para que de la experiencia visual emerja ese sujeto transformado fue preciso ese gesto de desplazamiento subjetivo. De este modo, el arte revela lo que no se espera, lo vuelve *conocimiento*.

Allí es donde es posible comprender que lo artístico no solo aporta a un conocimiento de la historia como acto de descubrimiento, articulando la imaginación y el saber, sino que también, y fundamentalmente, aporta a cuestionar las formas dominantes en que el *ver* se constituye y allí nuestra relación con lo visual describiendo de este modo un método para construir una sospecha sobre nuestras representaciones, las pasadas y las que nos constituyen y transforman.

Bibliografía

- Adorno Th. (2004). *Teoría estética*. Madrid: Akal
- Agamben, G. (2016). *Qué es un dispositivo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo:
- Agirre, I (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro
- Alderoqui, S. , Pedersoli C. (2011). *La educación en museos: de los objetos a los visitantes*. Argentina: Paidós.
- Amigo R. (2017). *El cruce de los Andes: exposición conmemorativa del Bicentenario: San Juan*. San Juan: Museo Provincial de Bellas Artes Franklin Rawson.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bennet, T. (1995). El nacimiento del museo: historia, teoría y políticas.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata
- Bertucci, A. (2013). *Sobre la industria cultural*. en “Problemas filosóficos contemporáneos. Cuaderno de cátedra. Perspectivas sobre filosofía, arte y comunicación” Comp. Analía Melamed. Cuadernos de cátedra de la Facultad de Periodismo y comunicación social de la UNLP.
- Bishop, C. (2018). *Museología radical*. Buenos Aires: Ed. Libretto
- Bovisio. M. A. (2013). *El dilema de las definiciones ontologizantes: obras de arte, artefactos etnográficos y piezas arqueológicas*. En Caiana. Revista de Historia del arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores en Arte. CAIA. N.3. Año 2013. URL:<http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article2.php&obj=130&vol=3>
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo
- Clark, C, Day, M., and Greer, D. (1987). “Discipline-based art education: Becoming students of art” en Journal of Aesthetic Education 21
- Crary, J. (2008). *Técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*, Madrid: Cendeac
- De Alba, Alicia. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila

- De la Cruz Mayol, J. (2007). “Vigotsky y la génesis sociohistórica del sujeto y de la conciencia”. En Corbo Zabatel, E. (comp.) *Sujetos y aprendizajes*. Buenos Aires: CEES.
- Deleuze, G. (1987) ¿Qué es el acto de creación?, conferencia dictada en la Cátedra de los martes de la Fundación Femis (Escuela Superior de Oficios de Imagen y Sonido), 15 de mayo de 1987.
- Delnegro, M. (2009). *La fotografía y el conocimiento de la historia: entre el documento y el acontecimiento visual*. En Actas XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, Neuquén, Departamento de Historia de la Universidad Nacional del Comahue, octubre 2009
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós (1ra. edic. 1980)
- Díaz Barriga, A. (2005). *El enfoque de competencias en educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. Perfiles educativos*, Ciudad de México, v. 28, n. 111, p. 7-36, enero 2006. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&nrm=iso
- Didi-Huberman, G. (2004), *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, Barcelona: Paidós.
- _____ (2006). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- _____ (2010). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Murcia: Cendeac. Colección Ad Litteram, 9.
- Dosio, P. (2014). “Entre el atelier, la escuela y la fábrica: la Sociedad Estímulo de Bellas Artes y la capacitación de mano de obra urbana en el Buenos Aires decimonónico” en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXIII*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- Dussel, I. Gutiérrez D. (2006) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la mirada*. Buenos Aires: Ed. Manantial
- Dussel, I. (2006). “Currículum y conocimiento en la escuela media argentina: Historia y perspectivas para una articulación más democrática”, en: *Revista Anales de la Educación Común*, Año II, No. 4, agosto

- Efland, A., Freedman K. y Stuhr. P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós Editorial.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós Educador
- Ehrenzweig, A. (1974). *Psicoanálisis de la percepción artística*. Barcelona: Gustavo Gilli
- España, A. (2016). *Propuestas didácticas que integran el arte en la enseñanza de la historia en escuelas secundaria de la ciudad de Rosario* (tesis de maestría) Universidad Nacional de Rosario
- Finocchio, S. (2012). Nación, ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?. En Siede, I. (Ed.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp 49-61) Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Featherstone, M. (2000). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Fressoli, M. G. (2020). *Incomodar la mirada: museos, artes visuales y memoria*. Buenos Aires: UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero)
- García Ríos Antonio Stalin . *Enseñanza y aprendizaje en la educación artística*. El Artista [en línea]. 2005, (2), 80-97[fecha de Consulta 26 de Noviembre de 2023]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400207>
- Gardner, H. (1994) *Estructuras de la Mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Saldívia, P. (2012) “La utilización de la pintura como recurso para la enseñanza de la Historia”, Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte.
- Groys, B. (2014). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja Negra
- Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Malosetti Costa, L. (2010). “Arte e historia. La formación de las colecciones públicas en Buenos Aires.” en Castilla, A. (comp) *El museo en escena: política y cultura en América Latina*. Buenos Aires: Paidós

----- (2003). *Los primeros modernos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Mercado, B. (2014). “Escolarizar la mirada. Arte, estética y escuela (1880- 1910), en Pineau, P. (comp.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo.
- Mitchell, W. J. T (1986). *Iconology. Image, text, ideology*. Chicago: The university of Chicago Press
- Murillo, 2011
- Pérez Sánchez, (1986) Goya
- Podro, M. (1991) “Depiction and the Golden Calf”, en Bryson, N, Holly M y Moxley K. (Cops), *Visual Theory. Painting and Interpretation*, Cambridge, Pilit Press
- Popkewitz Thomas S. (2010). *Estudios curriculares e historia del presente*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea]. 14(1), 355-370 [fecha de Consulta 26 de Noviembre de 2023]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113020>
- Rancière, J. (2013). *Figuras de la historia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia
- -----(2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM ediciones
- Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, colección: Paidós Educador
- Ríos Rincón, S. M. y Ramos Pérez, J. C. (2011). *Arte y enseñanza de las ciencias sociales. (pensamiento), (palabra). Y obra*, (6). <https://doi.org/10.17227/ppo>. num 6-1105
- Schuster, G. (2022). *La percepción: un marco introductorio general para el estudio del tema*. Ficha de cátedra Introducción a las artes visuales. Carrera de Artes. FFyL. UBA

----- (2013) *Las concepciones del vínculo entre el arte y la sociedad en la Argentina. La figuración como sistema de creación que captura la realidad*. Texto de la autora sin publicar.

----- (2010) *Entre el arte y la historia*. II Congreso Internacional de Filosofía de la Historia. Reescrituras de la Memoria Social, 11 al 13 de octubre, Colegio Nacional de Buenos Aires. Sin publicar

- Sorlin, Pierre (2004) *El siglo de la imagen analógica*, Buenos Aires, La Marca Editora. Introducción.
- Speziale, T. (2018). *La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de Caba* en Revista de la Carrera de Sociología vol. 8 núm. 8 2018, 198 - 229
- Stoichita, V. (2001), *La invención del cuadro*, Madrid: Ediciones Del Serbal.
- (2005) *Ver o no ver*, Madrid: Editorial Siruela.
- (2009) *Cómo saborear un cuadro*, Madrid: Cátedra
- Terigi, F. (2007) “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar” en *Educación (sobre) impresiones estéticas* en Frigerio, G. y Dicker G. (comps), Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- (2002) “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar” en AA.VV *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós
- Vinciguerra, R.P. (2006). “Tú no me ves desde donde yo te miro” en Recalcatti M. *Las tres estéticas de Lacan. Psicoanálisis y arte*. Buenos Aires: Del Cifrado.
- White, H. (1992) *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes

- Di Meglio, G. (julio de 2023) disponible en [PINTORES DE LA HISTORIA | Museo Histórico Nacional \(cultura.gob.ar\)](#)
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, disponible en [Ley 26206/2006 | Argentina.gob.ar](#)
- NES Diseño Curricular (2014) [Nueva Escuela Secundaria. Diseño Curricular. Formación General Ciclo Básico del bachillerato \(buenosaires.gob.ar\)](#)
- Serie Profundización NES (2019) *Historia: Goya cuenta Europa en tiempos napoleónicos*, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación e Innovación / Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa

de Currículum, disponible en [Historia | Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires](#)

- UNESCO, (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística construir capacidades creativas para el siglo XX, disponible en [Hoja de Ruta para la Educación Artística - UNESCO Biblioteca Digital](#)

Anexo de entrevistas a docentes

Docente A

Soy graduada en Historia de Filosofía y Letras de la UBA, tengo el título de Profesora de Enseñanza Media y Superior y después hice la licenciatura también, tengo una licenciatura hecha en Historia. Empecé el doctorado pero no lo terminé. En este momento estoy dando clases en el Colegio Nicolás Avellaneda, en Palermo, en una escuela pública de CABA y tomé unas horas este año también en la Arranz, que es una escuela de cerámica. Tengo un segundo año ahí y en el Avellaneda tengo segundo, tercero, cuarto y quinto año.

También doy clases en la facultad, pero bueno, en la carrera de Sociología, en la UBA. Y en cuanto al área, doy en una artística, en la de cerámica, y en la de Nicolás Avellaneda, que es media.

Sí, suelo usar obras de arte, imágenes, fotos, para acompañar las clases. Por ejemplo, en el caso del segundo año, cuando empezamos a trabajar el primer tema del año, que es feudalismo, arranco con una serie de imágenes que saqué de internet. En realidad, algunas son cuadros conocidos, otras no, no conozco, son imágenes, fotos, no fotos reales, son dibujos que ilustran escenas del feudalismo. Campesinos trabajando la tierra, nobles en alguna situación de guerra o con las armaduras y eso, y también nobles en una situación más de fiesta, castillos, bueno, distintas imágenes, esto que representan diferentes escenas de la vida feudal, y lo trabajo como para que los chicos, es la primer clase, entonces ellos van viendo esas imágenes, las vamos analizando, vamos viendo qué cosas se ven y les pido que armen un primer texto, que escriban un textito, a partir de lo que ven en las imágenes, cómo es la vida en el feudalismo, qué se puede observar. Fotos de la iglesia católica, también de monjes y sacerdotes, bueno, esa es una actividad que trabajo siempre y tiene re buenos resultados porque a partir de las imágenes ellos van primero construyendo ciertas ideas, ciertas nociones y van identificando, por ejemplo, la importancia de la agricultura, por las imágenes de los campesinos trabajando la tierra, las imágenes de la división social entre la nobleza y los campesinos, por cómo son las casas o dónde vive cada uno, cómo se visten, y la importancia de la iglesia católica, bueno, saco como algunos temas que después vamos a trabajar más en profundidad, pero la primera aproximación es a partir de esas imágenes.

En relación a la pregunta B, te diría que creo que las uso como recurso didáctico y en algunos casos como fuente histórica también. Y en realidad siempre está, o sea, primero hay una primera parte de la actividad que es, lo uso solo, digamos, solo la imagen y después está acompañado por textos donde se desarrolla más la explicación, digamos, de los contenidos que quiero transmitir o que quiero trabajar. Pero en una primera instancia es solo, aparecen los cuadros y las fotos y las imágenes solas.

Otro trabajo que suelo hacer con imágenes es durante el Renacimiento, para trabajar Renacimiento y las obras del Renacimiento, también les llevo como primera actividad fotos de distintas esculturas y pinturas renacentistas. Y también, a partir de la observación de esas imágenes, vamos viendo qué características tenía el Renacimiento, la diferencia y la comparación. Les llevo también algunas imágenes del arte gótico o del arte medieval. Y vamos identificando, por ejemplo, la perspectiva o el cuerpo humano, la perfección del cuerpo humano, por ejemplo, en el David, de los músculos, de la anatomía del cuerpo, cómo aparecen las personas desnudas. Bueno, todas las características que después vamos trabajando a partir de textos y de lecturas.

En cuanto a materiales de referencia para ver cómo abordar las obras de arte, no, la verdad es que no tengo, por lo menos no busqué, digamos, textos o algún material para el docente, digamos, para que me ayude o me plantee cómo trabajar eso en la clase. No, la verdad es que lo hago medio desde la intuición y desde mi conocimiento sobre el proceso histórico y entonces esto, busco la imagen que me ayuda a trabajar esos contenidos viéndolos, digamos, que la imagen sea, me parece que la imagen les ayuda mucho más a los chicos a entender y a ver esos contenidos que después también vamos a leer y vamos a explicar. Pero la verdad es que nunca trabajé con algún material de referencia para mí y bueno, tampoco lo trabajé en la facultad, o sea, viste que la carrera de la UBA de Historia no está demasiado enfocada a la didáctica. Tenemos, yo cuando cursé, curso de didáctica especial y era una materia muy marginal, ahora creo que está en filo, está un poco mejor trabajado, conozco gente que labura en la cátedra de didáctica especial y me parece que hacen un trabajo mejor, pero cuando yo lo cursé, la verdad que era una materia que nadie le daba demasiada bola y yo no recuerdo que, digamos, todo lo que sé y lo que hago como docente lo aprendí con el oficio.

Bueno, después no sé si esto se incluye cuando decís obras de arte, si se incluye también, por ejemplo, fragmentos de ficción, pero si lo incluye también suelo usar o cuentos o fragmentos de obras literarias, también para ilustrar algún periodo histórico o para acercar el contenido de lo que estamos trabajando, pero en lugar de acercarlo a partir de una fuente histórica o del texto, del manual o del libro, lo trabajo a partir de algún relato ficcional donde eso se exprese, eso también suelo hacerlo, incluso por ejemplo algún fragmento de películas, a veces vemos películas enteras, pero algún fragmento de alguna película o de alguna serie, también suelo trabajarlo, no sé, estoy pensando cuando trabajamos Rosas, por ejemplo, y vemos el caso de Camila O'Gorman, les paso algunos fragmentos de la película, Camila, y por ejemplo cuando vemos Inmigración a principio de siglo, les paso también algunos fragmentos de la serie Vientos de Agua, pero bueno, no sé si te referí solo a obras, a pinturas, a esculturas o también entra el tema de la ficción, pero bueno.

Docente B

Soy graduada del Instituto Joaquín V. Gonzalez. Año 2000 Profesora en Historia

Actualmente doy Historia, en nivel medio 3er año. Pero de di de 1ro a 4to.

Si incluyo obras de arte. Casi siempre.

A- Pinturas del Impresionismo para disparar los contenidos de la Revolución industrial. Los mismos están bien plasmados. Pinturas del clasicismo (David) y romanticismo (Delacroix) para la Revolución Francesa. Y cuando daba en segundo año la modernidad daba renacimiento.

A veces Revolución Industrial la empiezo desde la imagen porque los chicos se enganchan más y hay pinturas muy lindas y en base a la imagen les hago identificar el hierro, el acero, el ferrocarril, el vapor las fábricas, que hay muchas pinturas en las cuales aparece inclusive de muchas pinturas del impresionismo que están dibujadas desde el cuarto piso y lo relaciono con la fotografía y todo el avance del cine etcétera y en base a la imagen me voy allá a la parte histórica para que me presten más atención a los demás cambios en el campo, en la ciudad, bueno se ve mucho el campo, el tema de la ciudad, el caso de Revolución Francesa sirve mucho David porque pinta el juramento del juego de la pelota hay caricaturas anónimas también que ridiculizaban la época el juramento del juego de la pelota es bárbaro y después para ver todo lo que sigue en Francia el

romanticismo refleja como Francia tenía mucha lucha de clases eso nos lo hizo ver una profesora que yo tenía en el Joaquín que era Racolín y viste Federico Klemm es historiador del arte una vez dijo que no se puede ver revolución francesa sin ver el arte y justamente las pinturas te muestran lo que era la sociedad francesa movimiento etcétera. A diferencia del romanticismo en otros países y si lo voy relacionado al suceso histórico a veces empiezo con la pintura, depende cómo estén los chicos pero me da mucho resultado porque ellos les gusta sean chicos de la clase social que sean. Yo te digo una vez llevé para segundo año libros que mi mamá me trajo de Europa que son los libros de museos, el museo de Florencia, de Madrid y se quedaron fascinados mirando todas las pinturas en relación al Renacimiento, si es re claro cómo la burguesía empieza a tener fuerza porque se empiezan a pintar desnudos empiezan a pintar mezclar imágenes religiosas con mitología griega eso es el renacimiento greco romano así que la verdad me da mucho resultado.

Utilizo cine y fotografía. También realicé un curso en el Cepa hace mucho La imagen cómo estrategia, la historia cómo problema, las profesoras publicaron un libro sobre el cine argentino para utilizarlo en el nivel medio.

B, cómo fuente, y cómo herramienta didáctica

C. El arte es reflejo de un momento histórico determinado.

C el aspecto que haga referencia a los cambios sociales, y políticos

D. No, lo voy armando yo. Realicé el postítulo de Historia y Problemas de la cultura argentina que me sirvió muchísimo. Bueno, porque uno puede llevar al chico desde algo más emocional, visual, llevarlo a la parte más económica y política.

En el postítulo que es uno que ya cerraron era bárbaro porque veíamos todo el arte pero uno podía elegir, por ejemplo, hacer eje en la pintura o el cine o en arquitectura, literatura, todo relacionado con el contexto histórico económico, político y social en Argentina pero no me acuerdo esa bibliografía, por ahí te la puedo mandar tengo en la compu eso nos sirvió muchísimo

E. Si. En el profesorado teníamos una materia Historia del Arte. El libro central era Hausser. Y analizábamos las obras de arte en su contexto histórico y en la vida del artista. La profesora Racolín, nos sugirió utilizarlo en el aula con el tema Revolución Industrial

Para Renacimiento uso Boticelli o sea Renacimiento estamos hablando de que damos el tema a la Modernidad y el humanismo todo eso se puede abordar con alguna pintura de Boticelli por ejemplo el Nacimiento de Venus o la Primavera porque se ven los personajes mitológicos y ahí explicamos cómo toda la fuerza que tienen la sociedad, la burguesía presiona para que se empiece a dejar el oscurantismo medieval para que se empiece a investigar la ciencia ahí la humanidad se entera que en la antigüedad grecorromana la ciencia había avanzado muchísimo y la filosofía, empieza a surgir una fuerza que va contra el feudalismo y que se manifiesta en las pinturas entonces por ejemplo comparamos pinturas medievales en las cuales no hay perspectiva y aparte todos los cuerpos están cubiertos, con las imágenes del Renacimiento donde hay perspectiva y se ven los cuerpos desnudos eso está súper relacionado a por ejemplo al estudio de la medicina de la ciencia del cuerpo humano es cuando Leonardo da Vinci empieza a investigar cadáveres que no se permitía antes inclusive hay fotos hay imágenes de la Virgen María con el dios Baco al lado ese no me acuerdo de quién es y del impresionismo no me acuerdo los autores impresionistas pero encontrás un montón donde hay ferrocarriles, luz eléctrica y por ejemplo trabajo mucho con David, el Juramento del juego de la pelota, aparte es muy interesante porque ese artista fue diputado aparte fue revolucionario este entonces deja plasmado en el momento donde decide el tercer estado abrirse solo por su lado y formar un doble poder. Sería la asamblea nacional

Yo a lo largo del tiempo fui sacando fotocopia color de cosas que me prestaba esta historiadora del arte y después también libros que me habían regalado y ahora uso Classroom, bajo la foto y se los pongo en el Classroom y lo analizamos en clase desde el celular.

Docente C

Soy egresada del Instituto del Profesorado Joaquín B. González, en el año 1994, así que yo soy profesora nacional en Historia. Doy historia en segundo año, en cuarto y en quinto, del nivel medio, incluyo en mis clases obras de arte. Las obras de arte las trabajo sobre todo en Historia de Segundo, porque el programa va desde la Edad Media hasta la Revolución Francesa. Estuve trabajando hace poco con la coronación de Carlomagno, opté por esa obra en particular para que se vea la relación entre poder político y poder

religioso. Suelo trabajar con la obra de Delacroix, La libertad conduce a Francia, para trabajar todo el simbolismo de lo que significa el concepto de libertad en el contexto de la Francia revolucionaria. Suelo trabajar obras de Botticelli, Cuando doy el renacimiento, específicamente trabajo El nacimiento de Venus, primero porque me parece una obra hermosa, segundo para que comparen, porque trabajamos por ahí obras de vitreaux medievales que comparen el tema del volumen, los colores, la temática, la figura humana, todas esas cuestiones.

Sí, suelo trabajarlo como recurso didáctico, muchas veces como fuente, según cómo se presente y cómo sea el curso con el que esté trabajando. Otros materiales que puedo trabajar tienen que ver con algún extracto de alguna obra literaria o cosas por el estilo. Lo que me parece relevante para trabajar obras de arte en la enseñanza de la historia, me parece que habla de una sociedad, que habla de una época, que hay autores o pintores que nos dicen un montón de cosas y desde ahí me parece potente hacerlo. Tuve una muy buena cursada de Historia del Arte en el profesorado, una muy buena cursada, así que no sobrecargo, digamos, con más materiales que determinadas obras de arte. A veces en 5to utilizo alguna referencia de humor político, aparte cuando doy década de 60 y ahí uso mucho lo que es caricatura política, uso mucho más falda, pero en cuanto a humor político de una época. Y en 4to suelo usar obras de Berni respecto de la situación de los trabajadores, pero sí, en general las uso contextualizándolas en el momento histórico-político que estoy dando. Respecto de la última, si podría ejemplificar el trabajo que realizás en mis clases con dos obras de épocas artísticas distintas, es un poco lo que te digo, esto de ejemplificar, de darle cuerpo, de darle color a un proceso histórico que yo pueda estar explicando.

Docente E

En principio, soy graduada de Historia del Instituto Superior Profesorado Joaquín B. González, estoy dando clases en dos escuelas secundarias a nivel medio, Historia, FEC, Historia doy en primero, tercero y cuarto año, y respecto a tu pregunta, si incluyo obras de arte en mis clases, en principio trato de hacerlo, por el momento hasta ahora no lo hice, no porque no quiera, por una decisión consciente, porque quizás los temas a lo mejor no me lo están permitiendo, me gustaría en algún momento mostrarles obras de Cándido

López, y en algún momento espero, por ejemplo, cuando abordemos unitarios y federales, aquella obra sobre Manuelita, para mostrar los rasgos distintivos de lo que tiene que ver con los federales, esto de la divisa punzó, el color rojo y demás.

Las obras de arte, algo te mencioné, las de Cándido López. Si no me equivoco, la de Manuelita es de Pueyrredón. Me gustaría trabajar con obras como la de aquella de Sin Pan y Sin Trabajo de la Cárcova, o, por ejemplo, la Vuelta del Malón de De la Valle, para un poco ver ahí cómo se veían los pueblos originarios y un poco en el marco de la avanzada del Estado sobre territorios ocupados por los pueblos originarios. ¿Con qué finalidad incluyo obras de arte? Bueno, creo que es un recurso visual que permite ver claramente algunos aspectos temáticos en historia. Si trabajo con otros materiales, si trato de trabajar también con documentos, obviamente, fuentes escritas, fuentes literarias. ¿Con respecto a qué aspectos de las obras de arte te resultan relevantes? Me interesa desde el punto de vista de lo social, para enmarcar la época o las mentalidades de época también. Y después te respondo las otras preguntas.

Respecto a, por ejemplo, si tuve formación en el abordaje de obras de arte, bueno, hice en el profesorado una materia que es Historia del Arte y por mi cuenta hice algunos cursos también, algunos sobre vanguardias y otro, por ejemplo, de Historia del Arte que duraba dos años en el Amigos de Museo de Bellas Artes. ¿Qué obras utilizo para trabajar? O sea, de ejemplo, digamos, por ejemplo, para trabajar, bueno, un poco ya te decía, Unitarios y Federales, por ejemplo, Revolución Industrial, la Cuestión Social, por ejemplo de clase obrera, las fábricas, y ahí tenés la obra, como decía, de la Cárcova, o por ejemplo, también para trabajar el avance del Estado respecto a territorios ocupados por pueblos originarios, ahí tenés la obra de De La Valle, con la Vuelta del Malón, y un poco también estoy pensando en obras que se pueden utilizar para trabajar tanto la Belle Epoque en Argentina, también para mostrar la clase trabajadora, sí, las obras de Pío Collivadino o las de Quinquela Martín, el Trabajo en el Puerto, y también se me ocurren las de Carpani, por ejemplo, para trabajar el peronismo, pero bueno, son ideas que me gustaría concretar en clase, algunas de ellas las puedo llevar a cabo, todo depende del tiempo que tenga para dar los temas que están en el programa y, bueno, con los que planificamos las clases. Espero que esto te sirva. Ah, no sé si te mencioné también las obras de pintores impresionistas para abordar también la Revolución Industrial. Por un lado, bueno, las de Monet, y por otro lado también las de Degas, que muestran un poco cómo era también,

cómo vivían las clases trabajadoras en contraposición a, o en el ascenso de una burguesía que homologaba sus formas de ocio a la aristocracia.

La idea es abordar el aspecto económico social de la época respecto a las clases trabajadoras como lado B del llamado progreso o el ascenso de sectores vinculados a la burguesía (para fines del siglo XIX en Europa) y la oligarquía (para el caso de Argentina).
Y en lo posible las mentalidades

Docente F

Soy egresada del Joaquín, año 1992. Profesora en Historia

Doy historia de 2do a 5to año en C.A.B.A. Escuela media.

Sí incluyo en mis clases obras de arte.

A) siempre trato de buscar alguna imagen de pinturas, arquitectura, escultura, música, cine que represente esa época histórica que estamos analizando.

Es difícil responderte porque es la parte de qué incluyo, porque depende de qué estoy viendo y depende del momento. Por ejemplo, en tercer año, muchas veces he trabajado la película Amada Inmortal, la historia de Beethoven, y lo he cruzado con los cuadros de Delacroix, por ejemplo, porque creía que para tratar de entender algo del romanticismo y de las sensaciones que generaba esa etapa, podía llegar a ser representativo. O sea, ¿qué le pasa a la gente con eso? Más allá de los datos históricos. A veces los datos históricos son duros. Entonces, tratar de hacer una historia más cercana, que hable de las percepciones, de cómo la gente se podía llegar a sentir, de qué se entendía, qué es cosmovisión, de qué pasa con esos pensamientos. No sólo porque la historia, si la terminamos contando, por más que sea un proceso histórico, económico, político, social, hay algo de la mentalidad de una época, de lo que le pasa a la gente, de lo cultural, que si no aparece por ahí, no aparece.

Entonces quizá un cuadro, una canción, una película se transforma en poder percibir otras realidades que no sean sólo esas de contar qué pasó desde lo económico, de lo político, de lo social sino que poder entender más que nada lo cultural y lo que atraviesa casi te diría como una historia de las mentalidades el arte te la puede facilitar

Después el otro día fui al Museo del Calco de la Cárcova, que es uno de mis favoritos. Yo trato de ir todos los años con segundo año porque me parece que poder estar tan cerca de una obra, de semejantes obras artísticas, se percibe de otra manera la historia que contamos. Entonces, no es lo mismo tratar de entender qué le pasaba a los egipcios, qué le pasaba a los griegos, qué le pasaba a los renacentistas o a los medievales, cuando vos tenés adelante una obra de arte. Me parece que se entiende, se percibe otra cosa. Y, bueno, yo con ellos, si no puedo ir a un museo, bueno, yo traigo obras al aula. Y hoy por hoy la posibilidad que nos da Internet es maravillosa, porque en su momento tenía que estar buscando y armando, y me llevaba un montón de tiempo. Hoy por hoy busco un dato y listo, y entramos a visitar la Capilla Sixtina, en 3D, ¿no? Y vemos, qué sé yo, todas las obras del Vaticano, entonces, o del Museo del Louvre.. La Capilla Sixtina sigue siendo increíble, esa visita en 3D. A mí el arte me da esa herramienta de poder percibir las sensaciones de una época. Lo mismo que una película, ¿no? Ya sea una película histórica o una película que cuente qué le pasa, qué le pasaba a los argentinos. Digo a los argentinos porque te doy un ejemplo de la Patagonia Rebelde, ¿no?

La Patagonia se puede estudiar porque analizo el proceso histórico y el conflicto del radicalismo con Irigoyen, con los obreros y los peones de la Patagonia, o analizo los años 70. La pintura de una época, qué dice de lo que estaba pasando en el momento que se crea, que se hace la película. O Camila, ¿no? Lo mismo. Puedo analizar Rosas y puedo analizar qué fueron los 84, creo que 84 fue que se hizo la película porque estábamos hablando en esa época también. Incluso al cine, entre las obras de arte, por eso te traigo al cine. Doy muchas películas o trato de dar, no sé si muchas, por lo menos un par por años y a su vez alguna pintura, alguna escultura.

Por ejemplo, también los hago dibujar. Entonces, tanto arte renacentista como griego. Y les digo que siempre copiaban los artistas. Ellos también pueden copiar. Por lo tanto, les hago elegir obras de arte que algunas las vamos viendo en clase y después ellos pueden seguir buscando. Y pasa algo maravilloso. Con el arte de los pueblos originarios es lo mismo. Generalmente mitología o algo más simbólico, el calendario. Y los hago copiar. Copiarlo y que ellos puedan expresar también algo nuevo con eso. Y después los exponemos. Exponen sus obras, sus copias. Y cuentan qué les pasó con eso. Y cuentan qué es lo que están viendo o qué es lo que estamos viendo. Es otra manera de entrarle al arte. No tan rígido, no puedo verlo nada más. Me parece que cualquier obra artística dice mucho más que un documento formal y rígido.

E) no tengo material de como abordar las obras de arte en la escuela

Respecto de este tema, yo soy bastante arriesgada. Acá cursé con Catalina Lago, Historia del Arte. Casi me dio ganas de hacer Historia del Arte en la UBA cuando terminé esa materia y yo tenía 20 años. Soy bastante improvisada. Sí, observadora y si algo llega a mis manos lo leo, pero no estoy teniendo un sustento teórico fuerte con el que decirte con qué lo hago. Pero sí hice cursos de Cine e Historia en una época, varios, y digamos que algunas cuestiones de ahí las tomé para cómo mirar, cómo abordar determinadas películas generando de nuevas preguntas y después, qué sé yo, de las mismas artes plásticas, pensar la figura humana, qué me dice de ese cuerpo, esa postura. Eso también hago danza yo. Entonces hay algunas cosas de la danza que me ayudan a mirar una obra de arte.

Y quería también mencionarte el caso de la música, porque, por ejemplo, este año, para el 24 de marzo, hicimos una selección de canciones. Y desde las canciones, los pibes trabajaron y preguntaron en sus casas, pero lo que movilizó fueron las canciones. Y como trabajé también con el profesor de lengua, él trajo cuentos prohibidos, o autores que fueron perseguidos o exiliados, y con eso también se trabajó con canciones y con cuentos. Y yo sostenía la parte histórica, pero para mí todo eso es historia, o sea, en ningún momento separamos.

Docente G

¿Con qué finalidad? Bueno, primero porque es un recurso, desde Historia lo vemos como un recurso que resulta más atractivo para los estudiantes, teniendo en cuenta que también que estamos en una escuela de arte, pero lo mismo para cualquier otro tipo de colegio, lo visual en la cultura en la que vivimos atrae mucho más, me parece que permite también empezar a ejercitar un poco la mirada y eso está bueno y yo eso lo aplico porque me copa el tema de agudizar el ojo o agudizar la mirada, porque creo que todo el tiempo estamos tan llenos, de alguna manera, en esta cultura visual, de todo el tiempo recibimos tanto estímulo visual, tanto, tanto, tanto, tanto, tanto, que cuando nos tenemos que sentar a analizar realmente una imagen cuesta un montón, porque todo es rápido, porque todo es efímero, porque las imágenes pasan en un segundo en un TikTok o en lo que sea, entonces en el momento de sentarse a analizar cuesta y yo noto que eso cuesta, entonces me gusta

que puedan analizar este tipo de recursos, la imagen da ese tiempo como para, a ver, bueno, nos sentamos, analizamos, qué vemos, hagamos, yo no sé si viene una pregunta después con esto, pero trabajo en una primera etapa antes de presentar la obra, no sé si es una pintura, bueno, quién es el artista, de qué época es esta obra, dónde está actualmente ubicada, si puedo entrar al museo, lo hago, les pongo, bueno, este es el museo donde está y entramos a la página y bueno, está ubicada acá, además, si es una pintura que está en una iglesia, por ejemplo, mostrar la iglesia y mostrar el contexto de esa pintura dentro de la iglesia, bueno, no está sola en el medio, bueno, aquí al lado tiene una cosa y al lado tiene otra, poder mostrar ese lugar en donde está, en dónde venía esto, en esta primera parte, bueno, presentar esos datos, como la ficha técnica de la obra y después hacer como una primera instancia de que observen lo que hay en la obra y que la describan, bueno, que hay una persona, hay un paisaje, hay un banquito, hay tal cosa, como que también a veces les digo, bueno, tomen nota de lo que están viendo y analizar eso y después empezar a, bueno, pero y eso, qué función está cumpliendo, o qué es, y acá viene el tema del análisis iconográfico, que todavía como lo venimos teniendo, de decir, bueno, pero esa persona, por ejemplo, hoy que analizamos el retrato, después vuelvo a eso, pero para dar ejemplo, el retrato de Luis XIV, bueno, está esta persona que tiene determinadas características, bueno, ¿quién es? es Luis XIV, bueno, listo, ¿qué símbolos tiene? y analizamos.

¿Qué aspectos de las obras de arte te resultan relevantes para ser trabajados en la enseñanza de historia? Estas son las preguntas que me vengo haciendo, todo lo que hablamos nosotras y demás, ¿no? porque por un lado, nosotros tenemos esta escuela en historia del análisis iconográfico y que pensando en esto de lo que trabajé hoy con Luis XIV, es una pintura que a mí me sirve para analizar la monarquía absoluta por todos los símbolos que tiene Luis XIV ahí representados, que tiene el poder militar, la espada de Carlomagno, el bastón de mando, el bastón de justicia, la corona que no aparece en su cabeza, sino que aparece en el banco, bueno, qué pasa con esa corona, bueno, todos esos símbolos del poder real, por un lado, me sirve para armar lo que es una monarquía absoluta, todos los poderes que está teniendo este rey, ¿no? Por otro lado, yo hoy también trabajé el tema de qué es un retrato, bueno, entonces les pregunté cómo qué es un retrato, bueno, para, yo puedo a partir de un retrato saber exactamente, decir, bueno, la persona era así, tal cual, y empezar a analizar que es una representación, pero que no es la realidad, y justo Luis XIV, me parece que es interesante para pensarlo, y como que empezamos a

desarmar la figura, que tenía un modelo para el cuerpo y otro modelo para él, y después la cara, la del Luis XIV, pero que esas piernas no eran de él, sino que representan otra cosa, y que ese retrato adquirió como la fuerza de ser esa persona, porque cuando él no estaba había que hacer la reverencia al retrato, entonces adquiere esa fuerza de ser como el rey, ese ser entre comillas, pero esa fuerza que adquirió ese retrato, son cosas que sigo investigando, que sigo leyendo y demás, pero como que analicemos un poquito el género del retrato y que viene desde la antigüedad, que en Roma ya se retrataba, y como después adquiere más fuerza también en el renacimiento, mencionamos esas cuestiones, a mí me interesa lo plástico y entonces yo también trabajo elementos plásticos de las pinturas, intento trabajar eso también, entonces analizamos un poco cómo estaban los elementos plásticos en esta obra de Luis XIV

¿Estoy graduada en Historia? Sí, del Joaquín B. González. Estoy en primero, segundo y quinto año en Artística. Incluyo obras de Arte. Pero bueno, acá está la distinción que siempre hablamos, y ahora te lo puedo decir con más fundamento que estoy en la cátedra de Método, tomamos más la idea de trabajar con imágenes más que analizar una obra de Arte en sí. Podemos trabajar cualquiera, como que cuando damos la clase, no damos la clase con trabajo con obras de Arte, sino trabajo con imágenes. Y en imágenes puede ser, por ejemplo, la imagen, que la elaboramos un montón, una imagen de una aldea neolítica, por ejemplo, que es un dibujo de una aldea neolítica que va marcando distintos sectores. Eso por un lado, se pueden trabajar ese tipo de imágenes y por otro lado, dentro de lo que son imágenes, incluimos las obras de Arte, que pueden ser esculturas, pinturas, distintas cuestiones. Lo que yo más trabajo son pinturas y en el caso del Renacimiento, por ejemplo, escultura y, por ejemplo, en el Arte Griego, con todo el tema de si es Arte o no es Arte, yo para el primer año que lo doy, digo Arte Griego y trabajo esculturas. De hecho, hace unos años que no lo estoy pudiendo hacer, pero lo hacía y me gustaba mucho dar ese tema.

¿Por qué las incluyo? Es eso, ¿no? ¿Cuáles son las obras de Arte con las que habitualmente trabajas? En primer año trabajo en la primera parte, pero acá está todo el tema que pintura rupestre no se considera Arte como lo consideramos hoy. Yo esa aclaración la hago cuando trabajo con las pinturas rupestres, charlamos un ratito sobre qué es Arte, les pregunto a los chicos de primer año qué consideran qué es Arte, y hacemos la aclaración de que no es una obra de Arte, pero trabajamos las pinturas rupestres. Este año incluí un fragmento de Gombrich que explica algo sobre las pinturas

rupestres y el tema del pensamiento mágico, y por otro lado una entrevista a un antropólogo argentino que habla sobre las pinturas rupestres acá y sale un poco de esto del pensamiento mágico y habla más de la huella, de dejar un registro de estas sociedades que dejan registro y demás, y trabajamos esas dos cosas, y estuvo bueno, en primer año este año la verdad que se trabajó lindo con eso, me gustó, y a ellos también como estuvo copado. Trabajo con, también, en primero, bueno, trabajaba un montón todo lo que es la escultura griega, es más, en un año he dado también cerámica, justamente porque en la Escuela de Cerámica hemos trabajado también cerámicas griegas, pero no desde las imágenes que aparecen, sino que me acuerdo que ese año que lo trabajé con Gustavo, Gustavo y yo estábamos juntos, trabajamos como los estilos cerámicos, pero más pensándolo en que están en una escuela de cerámica, entonces que vayan conociendo como distintos estilos y de qué manera se trabajaba en Grecia, y ver que, por ejemplo, el taller de Atenas, que tenía su propio barrio de cerámica, entonces hacíamos alusión a eso. El otro día que estaba dando Creta y llevé también unas imágenes de la cerámica de Camares, entonces vimos que eran cerámicas súper finitas, que tenían ese grosor mínimo, cáscara de huevo, que también por ahí algún autor le dice, y ahí a veces sí, bueno, las pinturas del Palacio de Knossos, y ahí es donde a todos nos sirven las pinturas del Palacio de Knossos, mucho, también para ver todos los motivos vegetales y marinos, y como ir armando la noción de que era una cultura, una sociedad que estaba orientada hacia el comercio marítimo y que eso aparece reflejado en sus pinturas, aparece reflejado también en las imágenes de las cerámicas, los motivos florales y de los vegetales y demás. Eso por un lado. Después, en segundo año, yo trabajo mucho con Renacimiento, pero lo trabajo como un estilo artístico, y me detengo en ver cuestiones formales de la pintura, cuestiones plásticas, y les doy como un resumen del texto de Carbonell, así como que hacemos como un punteo de los elementos formales de la pintura, de la línea, del color y demás, y después vamos analizándolo en las obras. Yo las voy cambiando en general, pero a ver, por ejemplo, trabajo con la Lamentación del Cristo de Giotto, después vemos el Nacimiento de Venus de Botticelli, la Trinidad de Masaccio, estoy pensando las que más trabajo, bueno, algunas imágenes de la Capilla Sixtina, la última escena de Da Vinci, la Mona Lisa también, trabajamos todo lo que es la perspectiva atmosférica, le fumato, pero estoy tratando de recordar de la primera parte, antes daba más, ahora es de muy poquito, porque no llevo con el tiempo. Bueno, y después de Escultura, el David de Miguel Ángel, y en algún momento este año no lo trabajé, el David de Donatello, y hacemos como la comparación, y trabajamos el tema del contraposto, el equilibrio, intento, no siempre lo

logro, de poder dar la Escultura Griega en primer año, para después hacer la comparación con el Renacimiento y ver algunas cuestiones. Estoy pensando, en quinto año todavía no llegué a trabajar con pintura, trabajé muy poquito, trabajé algo de alguna pintura romántica este año, pero muy por arriba, y todavía no me metí de lleno con el arte argentino, la pintura argentina de esa época del siglo XIX, porque lo quiero manejar bien y no lo manejo, entonces como que, bueno, por ahí el año que viene si lo incluyo, pero por ahora no lo incluí. En segundo año, no la abordo a la obra, voy a empezar por la negativa, como un reflejo de lo que pasaba en ese momento histórico, eso sí, como que lo aclaro que se cayó. Que no pensemos que lo que sucedía se reflejaba de la misma manera en una obra de arte. Pero sí tomo elementos que tal vez me sirven, que por ahí sí estamos haciéndolo mal y demás, pero bueno, iremos cambiando con el tiempo, seguiremos investigando. Con S., que estuvimos pensando tanto la clase y demás, decíamos que a nosotras nos sirven ciertas pinturas para analizar cuestiones de la cultura del momento. Hay ciertos objetos que aparecen representados en algunas pinturas muy específicas. Por ejemplo, la de Luis XIV que a mí me sirve muchísimo. Después no es que agarro cualquier pintura y digo, bueno, acá podemos ver representada la burguesía porque no sé, cualquier cosa. En cosas muy específicas. Bueno, me hice un poco de lío con esta pregunta, pero porque es la que más me está comiendo un poco la cabeza últimamente, que seguimos pensando. Esta, la de si las abordo, si las trabajo solas en relación al suceso histórico o la trabajo además con otros materiales, depende. Hoy sí trabajé con otros materiales, trabajé, pero porque quiero armar el tema de la monarquía absoluta y quiero armar todo ese período. Empecé la clase con la pintura de Luis XIV, primero preguntando a qué les suena absolutismo, como que desarmamos un poco la palabra. Después vimos la pintura para ver estos símbolos, analizamos bastante. Nos llevó bastante tiempo, por suerte como que se coparon y empezaron a, porque a veces la tengo que pasar rápido porque me pasó a otros años que mucha bola no le dan, pero esta vez sí. Después pasé dos pedacitos de The Crown cuando la coronan a Isabel, que está re bien representado en la serie, haciendo la aclaración de que era el caso inglés, pero hay ciertos símbolos que vos los ves representados ahí en The Crown y están en la pintura también, la corona, los bastones. Y sobre todo que encontré el pedacito chiquito en YouTube justo, no lo tuve que recortar ni nada, cuando le hacen la señal de la cruz, el aceite y toda esa parte del ungimiento del rey, en este caso la reina, para ver también que eran monarquías de derecho divino, entonces como que me vino bárbaro eso. Y después llevé también fuentes primarias y fuentes secundarias para armar la parte ideológica del absolutismo, entonces de quién

entrega el poder y ver el tema de la iglesia, de la religión, de Dios y bueno otras cuestiones que quiero como ir armando de quiénes son los ideólogos de este tipo de monarquía, así que trabajamos imagen y trabajamos fuentes escritas. En general siempre trabajamos imágenes con fuentes escritas, yo sí, es poco lo que yo por ahí trabajo solo de una obra, pero sí lo que trato es de que no sea que la fuente escrita me venga a verificar, entre comillas, por así decirlo, lo que estoy viendo en la obra, como que la fuente escrita bueno me trae más información, pero no, si ya lo analicé con la obra no voy a ir a buscar una fuente escrita que me diga lo mismo que ya estamos analizando en la obra, eso no. Después contás con materiales de referencia que te sean útiles para pensar cómo abordar las obras de arte en la enseñanza de la historia. Sí, sobre todo, viste que no hay muchos textos, el de Peter Burke es como el principal, el que más me aportó a mí, por lo menos hasta el momento, para lo que es el trabajo con imágenes y con obra de arte. Hay muy poquito de Anijovich que trata en un momento, pero es mínimo. Es como que he estado buscando material así, tengo armada como una carpeta con materiales que me tengo que sentar también a leer. Y después, distinta bibliografía que he leído, pero ya es más, no de cómo los historiadores trabajan las obras, sino más de historia del arte, no mucho más. En el profesorado no, yo en mi época nada, en ningún momento se mencionó cómo abordar imágenes, de hecho yo en mi primer plan de clase trabajé la escultura de Augusto de Prima Porta, pero lo trabajé con lo que yo sabía de Roma y de cómo lo habíamos trabajado en Roma, o sea que nada que ver, no cualquier cosa, pero nunca nos dio ni una bibliografía, ni tampoco nos dio mucha, nada, nada, nada, y con C. tampoco, hubo una clase pero de audiovisual, pero de obra de arte, nada, de hecho el texto de Peter Burke a mí no me lo dieron, ni en método 1, ni en método 2, ni en ninguna otra materia, y en ninguna otra materia de las disciplinares se comentó cómo abordar obras de arte en el estudio de la historia, nunca, nunca, con dos obras de épocas artísticas distintas, bueno lo de Luis XIV ahí ya te lo conté y otra obra que, lo que pasa es que es lo que yo te decía, yo lo trabajo más, en alguna época pero mirá no lo hice nunca más, trabajaba el Matrimonio Arnolfini, para ver el tema de la burguesía, pero hace mucho que no lo hago más, como que veíamos esa obra, entonces analizábamos cada uno de los elementos de la obra y sobre todo por todo ese detalle que aparece de las telas y de los elementos que tienen en esa habitación, que son muy finos, muy delicados, entonces que representa la riqueza que tenía la burguesía y cómo va ascendiendo la burguesía en ese momento y trabajábamos esa obra. Últimamente estoy trabajando más la cuestión, como que digo

bueno, doy una clase de arte y lo trabajo más desde la óptica del arte, desde lo que como puedo hacerlo con mis conocimientos de lo formal del arte.

Esto de la profundización de la Nes, no trabajé en ninguna de historia, sí de formación ética de ciudadana en la pandemia tomé algunas cosas y las adapté a lo que necesitaba, porque había un par de cosas piolas sobre la representación en democracia, pero después sí tengo guardada una del nacimiento del teatro en la Grecia Antigua, que es un proyecto interarrial, que me parece que está muy bueno, pero nunca lo pude llevar a cabo, son muy extensas las propuestas y a veces lo que nos pasa es que por ahí un tema lo tenés que dar en una sola clase, justamente esta semana armando el absolutismo encontré una propuesta de estas sobre absolutismo, que estaba buena, pero era larguísima, creo que tomé una fuente de las que había ahí, no era mala la propuesta, estaba buena, vinculaba el pasado con el presente y me pareció piola, tenía esa lectura que me parece interesante, que es la que manejamos un montón en la cátedra, de vincular siempre el pasado con el presente, el tema de Romero con vida histórica, pero era demasiado extensa y no la iba a aplicar, aparte yo estaba armando mi clase, en general yo no, como que voy sacando mi interés a como aplicar 100% una guía, porque yo voy tomando de distintos lugares lo que a mí me parece que necesito para armar mi clase, entonces no es que bueno agarro el manual y por ahí de un manual saco una fuente, por ahí si tiene unas preguntas que me interesan las tomo, por ahí si de esta serie de profundizaciones hay una fuente que me gusta como está trabajada la tomo y voy haciendo como mi armado y con lo que a mí me interesa rescatar de los trabajos, de los recursos que estoy utilizando.

Del teatro griego que me encantaría poder dedicar dos clases a analizar el teatro griego, pero no llego nunca, no puedo porque desde que tenemos la secundaria del futuro tengo muy pocas horas, me sacaron un montón, bueno a todos nos sacaron horas porque tenemos que ponerlas en proyecto y no se llega, no se llega de ninguna manera, está bien que yo a veces me explayo mucho en algunos temas que me parecen fundamentales como conquista de América por ejemplo, pero no, no se llega,

Docente H

Soy profesora de Historia egresada del Instituto Superior de Profesorado Joaquín B. González. Actualmente estoy dando la asignatura Historia en segundo año de Educación Media y sí trabajé con pinturas este año. Incorporé las pinturas para ver un periodo en

particular que tiene que ver con la República Romana. El origen de la República Romana es el título de la pintura que elegí de Casto Plasencia y evoca un hecho particular que es el suicidio, la muerte de Lucrecia. Y lo que hago es mostrar la obra, presentar por supuesto el pintor y lo que busco en la finalidad es que ellos y ellas me vayan describiendo qué es lo que ven y vayan observando la pintura. En función también a una fuente primaria que es de Tito Livio que habla sobre la leyenda de Lucrecia. Y pongo en diálogo esta obra con esta fuente primaria que leemos previamente. Otra obra que utilicé en este mismo segundo año fue para ubicarnos y contextualizar el periodo de la Peste Negra. Utilicé una obra que se llama El triunfo de la muerte de Brueghel presentando también la pintura en clase. Utilizo las pantallas como para definir bien y extender bien el color. Utilizo una imagen que sea nítida porque es un cuadro que tiene varias escenas al mismo tiempo. No hay nada centralizado por lo cual cada una de las escenas hay que mirarla con detenimiento, observarlas con detenimiento. Eso me llevó un tiempo bastante extenso porque dentro de la sociedad estamental medieval el cuadro refleja que, en cuanto a cuestiones que tienen que ver con enfermedades mortales y la muerte, no hay diferencia de clases sociales. A través de una lectura del cuadro también puedo hablar de las clases sociales que es justamente lo que abarca todo este periodo de los estamentos. La finalidad es que los estudiantes se aproximen a una obra, a una pintura y puedan interpretar lo que el pintor en su contexto quiso expresar. Esa es una de las primeras finalidades pues que ellos aborden y puedan hacer un análisis también desde las fuentes y poner en diálogo con la pintura y alguna serie de preguntas en relación a lo que están viendo y lo que estuvieron leyendo. Me parece que la enseñanza a través de estos recursos es bastante rica, enriquece un montón dentro del aula el poder llevar este tipo de recursos. Si bien en el profesorado yo tuve historia del arte, era muy específica en relación a que nos detallaban en cuanto a los movimientos, las líneas que se fugaban, los claroscuros, la forma de apoyar el pincel. Que quizás en este momento esa cuestión más técnica no la estaría utilizando. Si contextualizando, eso me sirve un montón, pero la parte más técnica no la estaría aplicando en este momento en particular. Prefiero centrarme más en contextualizar la obra en función a lo que los pintores nos quisieron expresar a través de su arte. Y los pongo en diálogo con las fuentes primarias y textos. Utilizo muchos libros específicamente de historia que yo trato de copilar, no utilizo demasiado los manuales. Si utilizo las fuentes primarias, en el caso de la República Romana de Tito Livio, y en el caso de la Peste Negra, estoy utilizando un libro de historia medieval. Y de ahí tomo fragmentos y hago una compilación para que ellos puedan sacar información de ahí, sobre

los estamentos, sobre el contexto en el cual se vivía de manera cotidiana en la época medieval. Cómo se producía, qué sucedía con los campesinos y demás. Entonces eso me enriquece, ponerlo en diálogo con la obra, me enriquece bastante lo que dije anteriormente, me enriquece bastante la clase. Y lo que yo quiero es que, sobre todo, que los estudiantes participen y comiencen a generar también una cuestión de repreguntar y preguntarse en cuanto a la actualidad. Por ejemplo, en La Peste Negra trajimos mucho lo que fue la pandemia del COVID. Y hacer esto de pasado-presente también, como para que puedan transpolar la situación de ese momento histórico. Así que bueno, y en cuanto a la leyenda de Lucrecia, también la utilizo como uno de los lineamientos para tocar la ESI también. Que tiene que ver justamente, habla de una violación. Así que también recurro a esa fuente como para también hacer una cuestión, más que nada, tocar temas de violencia de género, en función de hacer esto de pasado y presente. Sobre justamente en la semana de la ESI, lo tomo bastante este tema, cuando estoy viendo Roma. Lo que te puedo decir es que también, además de utilizar las pinturas, no sé si te sirve este dato, quizás. Sí, pero bueno, no estaba en las preguntas, pero te lo dejo como un anexo. Estoy utilizando mucho las imágenes, fotografías. Fotografías, no pinturas también. O sea, hago un intercalado, pero utilizo para historia también fotografías. Y ahí ya, por ejemplo, no me detengo en la técnica porque no soy fotógrafa, pero sí trato de que les pibes hagan como un paneo, una observación también. En cuanto al mensaje también que quiere dar esa fotografía y quién la tomó, la biografía del autor, la autora. Y bueno, se interesan mucho porque como lo visual es muy impactante últimamente y ha sido siempre así, pero ahora con el tema de las redes es mucho más el tema de las imágenes. Están todo el tiempo con eso, entonces me surtió más efecto. La fotografía es como que llega desde otro lugar de otra manera. No sé si es porque están continuamente viendo fotografías y imágenes, como que las tienen más incorporadas, las incorporan más y pueden sacar más datos de eso. Esa es mi observación.

Docente I

1. Graduado de historia de la UNGS.
- 2) 1°, 2° y 5° año. CABA
3. Área media.

4. No. Porque, por lo general, tenemos poco tiempo para seguir el programa. Si utilizamos alguna es en referencia al contenido abordado en esa clase. Pero la verdad que no utilizo mucho obras de arte.

Lo que sí utilizamos son imágenes temáticas o fotografías viejas. Pero no obras de arte.

Docente J

Soy profe de historia egresado del I.S.P JVG. Actualmente no doy historia en ninguna escuela, solo tengo geografía, pero di en otros años media para jóvenes y adultos. También en media con orientación en informática y comercio.

Si, incluyo. pero en pocas clases

Si la respuesta es afirmativa,

A) ¿Cuáles son las obras de arte con las que habitualmente trabajás? (Nombre de las obras y otros datos que te parezcan relevantes) ¿Por qué optaste por éstas?

-Sin pan y sin trabajo (creo que de Cárcova)

-la hora del almuerzo (Pio Collivadino).

-La vuelta del malón (De la Valle).

-también suelo usar uno de Quinquela Martín donde se ven trabajadores portuarios, pero no me acuerdo el nombre.

Las primeras 3 las uso en la misma clase. para trabajar el cierre de la transición de una argentina precapitalista a una capitalista. Trabajo la perspectiva de las clases dominantes sobre la alteridad. El miedo latente antes de que finalice la apropiación de tierras de la pampa es una síntesis de gaucho y población originaria. Este miedo ya está desplazado entrando al siglo XX, el problema ahora es la clase trabajadora, con componentes migrantes, cargadas de ideas anarquistas y socialistas. el "progreso" les es ajeno y distante en el brillo de la ventana. en el otro cuadro comen como bestias, sin mesa, casi en el piso.

B) ¿Con qué finalidad incluís la obra de arte en tu clase?

Para argumentar con más énfasis el desarrollo del tema de la clase a veces. Por lo general insisto en que los y las estudiantes encuentren los temas que ya venimos trabajando. me

fuerzo al silencio y la espera. También disfruto mucho de escuchar que ven, muchas veces me sorprende y divierte.

C) ¿Qué aspectos de las obras de arte te resultan relevantes para ser trabajados en la enseñanza de la historia?

Creo que se me filtró en la A. Sumo que los cuadros de Quinquela me gustan fundamentalmente para evocar la tortuoso del trabajo asalariado.

D) ¿Abordás solas las obras en relación al suceso histórico sobre el cual estás reflexionando o trabajás además con otros materiales?

Siempre con bibliografía sobre el período

E) ¿Contás con materiales de referencia que te sean útiles para pensar cómo abordar las obras de arte en la enseñanza de la historia? (bibliografías, audiovisuales, etc) ¿Cuáles?

Algo así. No materiales que den cuenta de las obras que uso, pero si como marco teórico para pensar. Se me ocurre ahora las películas de Zizek, la serie "modos de ver" de John Berger y los textos de Mark Fisher en su blog.

F) Durante el profesorado ¿recibiste alguna formación para el abordaje de obras de arte en la enseñanza de la historia? ¿En qué consistió?

Si, fundamentalmente en historia del arte lo que más integré de esa formación son los elementos específicos del arte como algunas cuestiones sobre la representación de la naturaleza, algunas cuestiones sobre la religión subyacente en las obras. "modos de ver" también es aprendizaje de esa materia.

G) ¿Podrías ejemplificar el trabajo que realizas en tus clases con dos obras de épocas artísticas distintas?

Es el ejemplo que abordé antes. Sobre la conformación del capitalismo en la argentina moderna.

Docente K

¿Sos graduadx en Historia? ¿De qué institución?

Profesor en Historia, del ISP Joaquín V. González, CABA

¿En qué año de la escuela secundaria das la materia Historia?

En primero, segundo y tercer año.

¿En qué área (media, artística, superior, etc)?

Artística

¿Incluís en tus clases el trabajo con obras de arte? Si tu respuesta es negativa, ¿por qué no las incluís? Fin de la entrevista

Si, las incluyo.

Si la respuesta es afirmativa,

A). ¿Cuáles son las obras de arte con las que habitualmente trabajás? (Nombre de las obras y otros datos de que te parezcan relevantes) ¿Por qué optaste por éstas?.

En general trabajo la imagen como documento histórico y en ese amplio conjunto están incluidas obras de arte como imágenes de pinturas en el aula o la visita al Museo para observarlas en ese contexto.

Hay contenidos en Historia relacionados con procesos históricos que se prestan para trabajar obras de arte como por ejemplo; el Renacimiento, que en su periodización canónica: Trecento, Quattrocento y Cinquecento no dejan de ser útiles para establecer esquemas y ordenar series de datos. En el primer caso, Il Compianto sul Cristo Morto o El Beso de Judas de Giotto, La Primavera o el Nacimiento de Venus de Botticelli y por último podría ser La Gioconda o La última cena de Leonardo.

Las elijo porque forman parte de un patrimonio cultural universal por lo menos en Occidente y tiene características muy propias del período que se intenta enseñar.

Otro ejemplo de proceso histórico con una interesante producción de obras de arte, que por su fuerza iconográfica y su clara intención política es el período de la Revolución Francesa y el de las guerras napoleónicas: El juramento del juego de pelota o Marat asesinado o Napoleón cruzando los Alpes por el paso de San Bernardo de David pueden ser ejemplos.

Otra manera de abordar obras de arte puede ser imágenes de escultura griegas de los períodos Arcaico, Clásico y Helenístico para ver continuidades y rupturas en cuanto a su factura e ideales de belleza.

¿Con qué finalidad incluís la obra de arte en tu clase?

La finalidad va en el sentido de educar la mirada tal como lo plantea Inés Dussel y en el análisis crítico y contextual que trabaja el historiador de la cultura Peter Burke. Lo importante es no usar la imagen como mero accesorio ilustrativo o pretender que la imagen nos devuelve la verdad histórica. Sí, la obra de arte tiene su historicidad, su contexto, su tecnología y su público específico. Creo que este contexto y sus características de producción hablan mucho de la época que se pretende enseñar.

¿Qué aspectos de las obras de arte te resultan relevantes para ser trabajados en la enseñanza de la historia?

En el aula, habitualmente es posible adaptar lo que Burke describe en su libro Visto y no visto que toma de Panofsky de sus tres niveles de análisis pre iconográfico, iconográfico e iconológico. También es posible comparar series de una temática y como fue representada a través de distintos momentos, en distintos soportes y a distintos públicos. Dentro de las series también se pueden identificar arquetipos.

¿Abordás solas las obras en relación al suceso histórico sobre el cual estás reflexionando o trabajás además con otros materiales?

En general trato de triangular fuentes primarias y fuentes secundarias con la obra de arte trabajada.

¿Contás con materiales de referencia que te sean útiles para pensar cómo abordar las obras de arte en la enseñanza de la historia? (bibliografías, audiovisuales, etc) ¿Cuáles?

El marco teórico lo proporcionan autores y bibliografía como Burke, Toby Clark, Maurice Aghulon o Albert Boime.

Durante el profesorado ¿recibiste alguna formación para el abordaje de obras de arte en la enseñanza de la historia? ¿En qué consistió? .

Solo cursé una materia anual llamada Historia del Arte que abarcó un período acotado centrado en la definición de Bellas Artes.

¿Podrías ejemplificar el trabajo que realizas en tus clases con dos obras de épocas artísticas distintas?

Para el Trecento, me gusta trabajar el beso de Judas en la capilla Scrovegni de Giotto en comparación con una obra de arte de la misma temática pero producida en el siglo XII atribuidas a algunos al Maestro della Croce aunque para otros es un anónimo del S. XII = y que es un fragmento que está en una Iglesia. De esta manera se puede 1°) observar y describir las obras, 2°) analizar su nivel iconográfico y su significado. Se puede comparar los autores y los públicos ya que la primera fue hecha para un particular y la segunda diseñada para explicar a los concurrentes a la iglesia pasajes de la vida de Cristo. También las novedades en cuanto al movimiento y psicología de los personajes tal vez más acentuado en Giotto que en la otra versión.

Un ejemplo del trabajo con arquetipos podría ser la resignificación que hacen algunos realizadores de la Madonna col bambino de la Edad media y que aparece en pinturas de representación del movimiento obrero de fines del s. XIX o ya muy entrado el s. XX. En el primer caso Pellizza da Volpedo y su Il Quarto Stato y en Manifestación de Berni. En caso trabajar esta idea de resignificación o por lo menos dejar abierta la pregunta nos puede ayudar a darle sentido e historiar algunas tradiciones e influencias externas en este caso católicas dentro de este sujeto social y político.

Docente L

¿Sos graduadx en Historia? ¿De qué institución?

Si, del ISP Joaquín V. González

¿En qué año de la escuela secundaria das la materia Historia?

3ro.

¿En qué área (media, artística, superior, etc)?

CENS (el último año)

¿Incluís en tus clases el trabajo con obras de arte? Si tu respuesta es negativa, ¿por qué no las

incluís? Fin de la entrevista

Si

Si la respuesta es afirmativa,

A) ¿Cuáles son las obras de arte con las que habitualmente trabajás? (Nombre de las obras y otros

datos que te parezcan relevantes) ¿Por qué optaste por éstas?

La obra de Juan Manuel Blanes sobre el desembarco de los Treinta y tres Orientales (no solo a nivel ilustrativo, sino para analizar el movimiento historiográfico uruguayo, en una etapa donde había que “borrar” la figura de Artigas).

Manifestación, de Antonio Berni, para analizar el movimiento obrero y las luchas sociales de

principios del Siglo XX.

El Guernica de Picasso, para analizar la Guerra Civil Española.

La libertad conduce al pueblo, de Delacroix, para trabajar con las revoluciones burguesas de 1830 (y también explicar que la mayor parte de los libros de texto la utilizan para ilustrar la Revolución Francesa de 1789, pero no corresponde a ese período)

Diferentes afiches para mostrar la propaganda nazi, la fascista, la stalinista, etc.

B) ¿Con qué finalidad incluís la obra de arte en tu clase?

Como análisis de fuentes, para mostrar que a través del arte también podemos analizar períodos históricos, para ubicar a lxs estudiantes en cada contexto, para entender que el arte también es un medio de comunicación, y siempre analizando el contexto del autor. También (cuando se puede) para analizar los diferentes movimientos artísticos de cada etapa.

C) ¿Qué aspectos de las obras de arte te resultan relevantes para ser trabajados en la enseñanza de la historia?

Las obras en general, pero también los cambios en el arte, los diferentes motivos que inspiran a los artistas que generalmente tienen que ver con su contexto.

Hay una obra del año 1913 (no recuerdo el autor en este momento) creo que se llama Apocalipsis, donde se muestra el desastre que un año después se convierte en realidad con la Primera Guerra Mundial. Ahí analizamos también la sensibilidad de los artistas, que pueden ver más allá de su presente.

D) ¿Abordás solas las obras en relación al suceso histórico sobre el cual estás reflexionando o

trabajás además con otros materiales?

Trabajo con fotografías, diferentes medios audiovisuales (cine, documentales), con mapas...

E) ¿Contás con materiales de referencia que te sean útiles para pensar cómo abordar las obras de arte en la enseñanza de la historia? (bibliografías, audiovisuales, etc) ¿Cuáles?

A veces sí... Muchas veces utilizo el texto Visto y no visto, de Peter Burke. Cursé un seminario de maestría con Marcela Gené, que me ayudó mucho para utilizar todos estos materiales en clase.

F) Durante el profesorado ¿recibiste alguna formación para el abordaje de obras de arte en la

enseñanza de la historia? ¿En qué consistió?

Cursé con el profesor Bedoya y nos daba mucho material. En aquel momento se utilizaban diapositivas, y pasaron tantos años que hay cosas que no recuerdo, pero fue la primera persona que me inspiró a utilizar el arte en mis clases. Reconozco que no lo aproveché tanto al principio, pero tiene que ver con que en aquella época, Historia del Arte se daba en 2do año, por lo cual nos faltaba aprender mucho de los períodos históricos como para relacionarlos bien. Con los años, entre otros estudios y búsquedas personales, fui incorporando más obras.

G) ¿Podrías ejemplificar el trabajo que realizas en tus clases con dos obras de épocas artísticas distintas?

Cuando trabajamos con Manifestación, de Berni, más allá de ver el contexto y lo que tiene que ver con el desempleo y los problemas sociales, analizamos en la obra, las miradas, las expresiones de la gente que muestran el momento que están pasando, las posturas, las vestimentas, los colores, incluso los edificios que se ven detrás, que son los del barrio Refinería de Rosario, y ahí venimos a la actualidad y conversamos cuál es el destino de esos edificios hoy en día, que ya no tienen nada que ver con el trabajo, sino que se han convertido en viviendas o comercios para otro tipo de gente que la que habitaba el barrio en ese momento. Se ha vuelto un barrio “de moda” para quienes tienen un nivel de vida acomodado, entre otras cosas. Y también analizamos cómo se cuida, o no, el patrimonio histórico material en las diferentes ciudades.