

Aprendizaje significativo a través del aula virtual.

El caso de Historia de las Artes Visuales I (FDA-UNLP)

Daniel J. Sánchez, Nicolás A. Bang, Laura H. Molina, Mercedes Zubiaurre,

Prof. en Historia de las Artes Visuales, Facultad de Artes, UNLP, La Plata, Argentina; Prof. en Historia de las Artes Visuales, Facultad de Artes, UNLP, La Plata, Argentina; Prof. en Historia de las Artes Visuales, Facultad de Artes, UNLP, La Plata, Argentina; Prof. en Historia de las Artes Visuales, Facultad de Artes, UNLP, La Plata, Argentina.

sanchezfatomada@gmail.com, nicolasbang@gmail.com, laurahmolina3@gmail.com, merzubi@gmail.com

Asignaturas: Historia de las Artes Visuales 1

Nombre del eje: C. Uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación

Resumen

La pandemia catalizó el desarrollo de las plataformas virtuales en el campo de la enseñanza, lo que implica su virtualización, construyendo estrategias metacognitivas¹ y buscando aprendizaje auto regulado. En el caso de nuestra materia², destaca desde qué concepto de arte e historia partimos, la estrategia elegida para abordar los contenidos específicos de la asignatura y fundamentalmente los objetivos de aprendizaje que nos proponemos a cumplir y llevar adelante, para que se constituyan en aprendizajes significativos³.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Aula web (aula virtual), Historia del Arte, Aprendizaje Basado en Proyectos.

Abstract

The pandemic catalyzed the development of virtual platforms in the field of education, which implies their virtualization, building metacognitive strategies and seeking self-regulated learning. In the case of our Class, it highlights from which concept of art and history we start, the strategy chosen to address the specific contents of the subject and highlights the learning objectives that we propose to meet and carry out, so that they become significant learning.

Keywords: Meaningful learning, Web classroom (virtual classroom), Art History, Project-Based Learning.

Introducción

¹ "...la metacognición es la habilidad para pensar sobre lo que se conoce y cómo se conoce, con base en las bases conceptuales, evaluación y comparación de conceptos diferentes, el saber sopesar las propias creencias con evidencias nuevas que las contradigan o afiancen, considerar conscientemente el estatus de las creencias propias, y evaluar la consistencia y el nivel de generalización de las propias concepciones..." Córdoba, D. y Marroquín, M. (2018. 18). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. Revista UNIMAR, 36(1), 15-30. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>.

² Historia de las Artes Visuales I corresponde al plan de estudios 2007 de las carreras de Artes Visuales en todas las especialidades de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

³ "...el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes..." Díaz Barriga Frida-Hernández Rojas Gerardo. 2005.39. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mexico. Mc Graw Hill Interamericana Editora.

Los nuevos escenarios de la educación, con el crecimiento de las modalidades no presenciales y la incorporación creciente de herramientas de producción, transporte y comunicación de contenidos en la educación presencial y fundamentalmente la emergencia que generó la pandemia de COVID 19 que estamos atravesando, exigen de los docentes nuevas competencias y la adecuación de las tradicionales a las exigencias de la educación del siglo XXI (Di Croce y otras, 2015). Este no es un simple cambio instrumental, sino que implica una nueva dimensión epistémica y como tal una nueva dimensión en el concepto de educación.

Este entorno de constantes cambios educativos propiciados por el ingreso de las TIC a las aulas y por el cambio radical de sistemas educativos tradicionales, transforma también las especificidades de las asignaturas, que ya no encuentran una validación en función de sus contenidos sino en relación con la construcción de las aptitudes y capacidades específicas que se generen desde el diseño curricular o plan de estudios de la carrera. La pandemia actuó como catalizador de este escenario.

En este trabajo se desarrolla la reflexión pedagógica y las estrategias didácticas de la asignatura Historia de las Artes Visuales I⁴, a partir de la experiencia llevada adelante en el año 2020 y lo que va del año 2021, como así también el desarrollo de un proyecto de investigación inserto en el programa PIBA (Programa de Investigación Bianaual en Artes), llevado adelante por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, que en el caso específico de esta asignatura, tiene como objetivo incorporar material de soporte audiovisual y multimedial en la propuesta pedagógica y didáctica de la asignatura.

La reflexión pedagógica se construirá desde una concepción compleja (Morin, 2004), procesual y conceptual⁵ y desde una perspectiva relacional y situacional (DEAR, 2016 y Sánchez, 2016).

El objetivo es insertar materias teóricas como la que dicta esta Cátedra (Historia de las Artes Visuales 1) en un marco conceptual, reflexivo, crítico y abierto, dejando de lado el carácter enciclopédico y tomando como punto de partida un viraje en la educación tradicional de teóricos magistrales atomizados, hacia propuestas que apunten hacia la construcción de estrategias metacognitivas, y el aprendizaje auto regulado y significativo. Una educación completa e integral del estudiante desde varias plataformas.

El enfoque conceptual. El proceso artístico como proceso histórico y social

Si hablamos de una educación completa e integral del estudiante desde varias plataformas, necesariamente se debe partir de una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. El primer paso hacia esa propuesta es la construcción de un marco teórico desde el cual se concibe el proceso artístico y hacerlo explícito, basado en la idea de que el acto de conocer a partir de un proceso de aprendizaje sistematizado parte de la construcción de un “modelo de realidad sistematizado”⁶, es necesario explicitar su estructuración para poder generar una reflexión crítica de su operación y no entenderla como un proceso dado y absoluto, lo que vulgarmente se dice naturalizado.

Para el caso de Historia de las Artes Visuales I (FDA - UNLP) para los alumnos de las carreras de Artes Visuales en sus diversas orientaciones, se parte de una matriz de análisis del proceso artístico que se puede sintetizar a partir del siguiente cuadro, que parte del concepto de tomar lo que se denomina *arte* como un proceso relacional y situacional.

⁴ La asignatura Historia de las Artes Visuales I tiene un recorte temporal y espacial específico y espera alumnos que se forman en Artes Visuales de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. En este caso, los profesorado y licenciaturas en Pintura, Escultura, Grabado y Arte impreso, Escenografía, Cerámica, Dibujo y Muralismo.

⁵ “...es comprender una situación o problema armando las partes a fin de establecer la totalidad. Incluye la identificación de patrones o conexiones entre situaciones que no están obviamente relacionadas; identificar los elementos clave que subyacen en situaciones complejas...” Ecured. https://www.ecured.cu/Pensamiento_conceptual

⁶ Hawking Stephen y Mlodinow Leonard. 2010. *El gran diseño*. Bs.As. Crítica y Wagensberg. 2014. *El pensamiento intruso*. Tusquets. Bs. As.

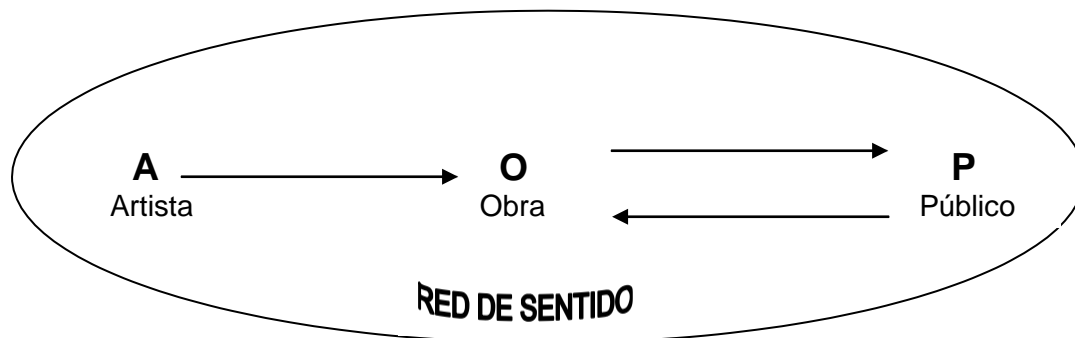


Figura 1. Gráfico del proceso artístico desde el marco teórico de Historia de las Artes Visuales 1 (FDA-UNLP).

Este esquema toma características particulares en cada espacio y tiempo específico en el marco del proceso histórico, pero desde un enfoque relacional y situacional. Es decir que la Cátedra sostiene que todo proceso artístico (en cualquier momento de la Historia, en cualquier lugar del mundo) cuenta siempre con estos tres elementos que forman, así, el *proceso* artístico, ya no simplemente entendido como una cosa o un objeto sino como un evento (-y por tanto también puede ser un objeto-, pero una danza o una obra efímera quedan incluidas en este marco teórico). Por eso se habla de *relacional*, ya que nuestro interés gira en torno a estudiar las relaciones entre estos tres elementos de forma dinámica, intersubjetiva, dialógica. Y también es estudiado desde lo situacional porque para examinar cualquier proceso artístico (como cualquier otro) se debe ubicar en un tiempo y un espacio, en una corriente de pensamiento, en una dinámica social y cultural particular.

Por tanto, se promueve un estudio del proceso artístico, inserto en la red de sentido generada por el proceso histórico y social, pero desenganchada de un relato-narración homogéneo, cronológico, absoluto y determinista. Los recortes temporales y espaciales seleccionados del proceso histórico y social situado, responden a criterios vinculados a las capacidades⁷ que deberían generarse en el futuro egresado a partir del perfil del diseño curricular de la titulación y no a necesidades determinadas desde lo disciplinar de la asignatura.

Construir una historia de las artes visuales acorde a un plan de estudio de una titulación de profesorado y licenciatura en artes visuales de diferentes disciplinas que se proponga trabajar la reflexión conceptual del proceso artístico en un marco relacional y situacional implica escaparse de la concepción moderna de la Historia de las Artes Visuales.

La concepción moderna (desde el siglo XIX) de la Historia del Arte, tomada tanto del marco positivista como materialista, tiene implícitas premisas como el concepto de progreso lineal, el paradigma epistémico de la relación causa- efecto y dentro de estos conceptos, muchas veces, un horizonte teleológico del proceso histórico y social. Además tiene, en su marco de pensamiento objetivador, la unicidad que implica poner en muchos casos como dicotómica la mirada estructural y la histórica del proceso artístico. Y dentro de esa mirada estructural, se suele concebir una historia del arte desde una positividad unívoca, predeterminada y permanente⁸.

Desde estas perspectivas, hablar de Historia del Arte implicaba, en principio, concebir una estructura del proceso histórico. La primera gran disección era historicidad o no historicidad. Hasta la posguerra de la Segunda Guerra

⁷ "...Se denomina capacidad al conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. En este sentido, esta noción se vincula con la de educación, siendo esta última un proceso de incorporación de nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo..." Definición de Capacidad. Concepto en Definición ABC <https://www.definicionabc.com/general/capacidad.php>

⁸ Cabe destacar aquí el valor de la acción y la transformación y la diferencia con el estructuralismo y post estructuralismo, que plantean casi un devenir inconsciente de las estructuras centradas en un suceder discursivo. Tomando como referencia la frase "...Lo que no puede decirse se hace..." (Wittgenstein) Antony Giddens plantea una valoración a la acción humana y su poder de transformación, más allá de las estructuras. Giddens, A. (1998.21). El estructuralismo, el post estructuralismo y la producción de la cultura, en Giddens y Turner (eds.). *La teoría social, hoy*, Madrid: Alianza

Mundial, la historicidad era propia de la civilización occidental y las otras culturas se iban “sumando a la historia” en la medida que se “incorporaban” a la Historia de Occidente. Por tanto, los pueblos o los restos culturales de las poblaciones no occidentalizadas no tenían la categoría de arte. Su producción simbólica se estudiaba en el marco de la disciplina antropológica y/o etnográfica. Por tanto, era un estudio a-histórico. Cultura por cultura, caso por caso, y a partir de ello el debate: universalidad, particularidad o el esquema estructural unívoco. El valor epistémico de la disciplina era directamente proporcional a su positividad y univocidad. Obligaba entonces a reducir la multidimensionalidad del proceso artístico a una historicidad lineal y unívoca o a un estructuralismo también unívoco, o a un estudio causa-efecto del significado original, o a un formalismo psico-biologicista, o al antiguo criterio valorativo desde la homogeneidad del pensamiento de la cultura eurocéntrica.

Siempre el determinismo de lo estructural, la necesidad de una previsibilidad, está asociado a lo que tiene dimensión epistémica. Es desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis que se permite la posibilidad de generar un concepto de historia como creación. Como construcción permanente e indescifrable y asimismo con la posibilidad de poder generar un conocimiento sobre ella en pos de una construcción política y cultural. Esto es “pensar el proyecto de una sociedad autónoma a partir de la condición histórico-social para la emergencia de una subjetividad reflexionante”⁹. En este texto se plantea la idea del mundo histórico social como construcción y no como consecuencia o resultado de nada. Esta postura es diferente tanto de la mirada positivista como de la marxista. No vale buscar causales de los acontecimientos o reglas universales del devenir histórico, sino establecer interpretaciones racionales tratando de relacionar nuestra red de sentido con la del tiempo que analicemos. Esto implica que toma sentido desde lo que Castoriadis denomina “los dominios del hombre” (Castoriadis, 2002). Al ser construcción, es cultural y no natural y tiene un devenir no previsible.

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

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

Desde esta perspectiva es que al recorte espacio-temporal de la asignatura Historia de las Artes Visuales 1, que es el desarrollo del proceso artístico desde la aparición del homo sapiens sapiens hasta el siglo XV, en los territorios europeo y americano, se ordena en tres grandes ejes conceptuales y en el caso del eje 3 se subdivide en dos, al tener un apartado específico para la Baja Edad Media, en la que el concepto de alegoría toma una nueva dimensión al materializarse un temperamento artístico que se puede entender como precedente de la Modernidad.

⁹ Castoriadis, C. 2004. *Contratapa. Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (1ra. edic. en francés 2002). Caps. “Advertencia” y “I Seminario del 26 de noviembre de 1986”.

Es en ese marco y de modo operativo¹⁰ es que se ordenan los ejes temáticos y conceptuales para el análisis del proceso artístico en el recorte espacio-temporal que remite a la asignatura Historia de las Artes Visuales 1. Estos son:

1. Arte y proceso de humanización. Entendiendo que la posibilidad de generar e interpretar lo que la cultura moderna occidental entiende por arte forma parte del complejo biológico, neurológico y psíquico del ser humano, que está inserto en las capacidades de esta especie en el proceso de simbolización y que esta capacidad se constituye de modo pleno cuando se constituye la especie homo sapiens-sapiens como tal. Reflexionar y comprender este proceso, anclado en el arte paleolítico franco-cantábrico como estudio de caso, implica reflexionar y comprender sobre las características básicas y propias de esta capacidad humana, como la posibilidad de generar sentido a partir de la utilización de dispositivo¹¹ y construir una experiencia sistematizada, comunicativa y vinculante.

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

3. Arte, elite y racionalidad. Este eje de algún modo dimensiona, en el marco reflexivo del proceso artístico, lo que la modernidad occidental terminó conceptualizando como arte. Se sitúa la reflexión a partir del análisis del proceso artístico en el mundo griego antiguo, entre los siglos VIII y IV anteriores a nuestra era, analizando el proceso que tradicionalmente se denomina el pasaje del mito al logos (Mesa, 2009; Schneider, 2005) en el marco de la institución *Polis* de ese mundo antiguo. Desde la perspectiva del análisis materialista de Vernant (*Los orígenes del pensamiento griego*, 1962) se trabaja el concepto de racionalidad filosófica como una construcción dimensionada desde la acción política de ese mundo griego de las polis. Y cómo esa mecánica de construcción de la verdad desde la acción del debate y la persuasión, el equilibrio y la simetría, modeló una nueva concepción de mundo anclada fundamentalmente en la argumentación, dada por la mediación discursiva. Esta dinámica es tomada por Ernst Gombrich (1954) en su libro *Arte e ilusión*, partiendo de la premisa de cómo los griegos en poco más de 200 años transformaron el canon egipcio en el esquema mimético característico del arte griego clásico. La dinámica que grafica Gombrich para vincular el proceso de transformación es la de *esquemay corrección*, equivalente al proceso del debate político en la construcción de modelos de verdad. Ese proceso dinámico encuentra fin cuando se establece un canon definido, anclado en el fundamento de la proporción matemática, tomada como valor absoluto de perfección técnica en la representación adecuada (belleza) y asimismo es contemporáneo al fin de la polis como proceso de organización política (Guerra del Peloponeso, fin del Siglo V y surgimiento del Imperio de Alejandro Magno) y el nacimiento de la filosofía de Parménides, Sócrates, Platón y Aristóteles, fundamentos del pensamiento occidental. A partir de este mecanismo de estructuración de la realidad se construye un esquema de análisis del proceso artístico que dimensiona a la obra de arte ya no como mito

¹⁰ Es importante destacar aquí este carácter en la elección de las hipótesis de trabajo para los ejes temáticos conceptuales insertos en el desarrollo del programa de estudios. Operativo según la RAE como "...dicho de una cosa que obra y hace su efecto..." (RAE, 2018. Diccionario de la lengua. Madrid. Real Academia Española).

¹¹ "...Mecanismo o artificio para producir una acción prevista. Organización para acometer una acción..." (RAE, 2018).

materializado, sino como alegoría (Onians,1996). De este modo, el artista parte de un concepto abstracto que toma forma de obra a partir de un proceso lógico-racional de comunicación, basado en presentar algo a partir de otro elemento y que en el mundo helenístico se articula a partir de la pose y el atributo. En cuanto a la relación público-obra, se prioriza la mediación discursiva que se decodificará, a partir de una operatoria lógico-racional, el mensaje-sentido alegorizado. Esto requiere de un vínculo intelectual más que experiencial y por tanto lo restringe hacia una equivalencia de códigos culturales comunes que deben ser aprendidos. Allí surge el proceso de restricción hacia una elite conocedora de los códigos y las mediaciones discursivas pertinentes.

Este proceso, que en el mundo helenístico y de la antigua Roma se centra en el esquema pose y atributo para alegorizar conceptos morales, filosóficos, políticos conmemorativos o políticos ideológicos¹², ingresados a la Baja Antigüedad y especialmente a la Edad Media cristiana o islámica, se presenta como el modo de materializar el dogma religioso y de canalizar a partir de la auto reflexión contemplativa el marco mistagógico tanto cristiano como islámico.

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

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

3.2. Finalmente, hacia el final de la Edad Media, entre los siglos XIII y XV, en el marco de discusiones y disputas teológicas y políticas, la transformación social, política y económica de Europa, especialmente con el denominado renacimiento urbano y la emergencia de una cosmovisión situada en el espacio social de su grupo procedente, los burgueses, comienza a desarrollarse el concepto de sujeto. Desde esta perspectiva, el proceso artístico regresa a la alegoría, que más que universal y unívoca se presenta como la construcción conceptual tamizada por un individuo específico, que afirma -por sobre todo- la situacionalidad y que genera una relacionalidad, mantenida en el marco alegórico y desde la mediación discursiva, pero que trata de encontrar, en la relación público-obra, no sólo el concepto alegorizado, sino los tamices subjetivos desde los cuales se construyen. Esta transformación está en el marco del denominado *humanismo*, tanto *glorificante* como *degradante* (Romano y Tenenti, 1967) y es el comienzo del proceso artístico moderno, al cual sólo se incorpora a partir del siglo XVIII la idea de tiempo lineal y de progreso.

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

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

En este momento, el Aula Web cuenta con una presentación, la división en las diez unidades de la materia y

¹² Tanto desde la perspectiva de teoría de las ideas, cosmovisión o falsa conciencia.

ambos parciales. En la presentación se introducen los pormenores de acreditación y los lineamientos del programa. Luego, cada una de las unidades comienza con una presentación teórica espacio-temporal (con las presentaciones de PowerPoint que se brindan en clase), un estudio de caso específico que se desarrolla en el ámbito del práctico, toda la bibliografía digitalizada y todo el material complementario y ampliatorio (páginas web, videos documentales, charlas, exposiciones, etc.). Con este material, se podría hablar de una plataforma “completa”, ya que están cargados todos los materiales necesarios para la aprobación de la cursada. Sin embargo, aquí se propone potenciar al máximo el uso de esta plataforma de forma tal que los teóricos tradicionales puedan llegar a ser prescindibles.

Como primera medida, se busca la realización, en los próximos años, de por lo menos diez videos didácticos interactivos (uno por unidad), y otros materiales multimediales, construidos por la cátedra en pos de dinamizar las prácticas de enseñanza y propiciar presentaciones alternativas. El objetivo de este proyecto no es la mera realización de este material multimedial sino que, a través de éste, y cualquier otra herramienta virtual, se busca dinamizar el proceso de aprendizaje, generando un nuevo modelo de gestión, de mecánica didáctica y por último, de pensamiento; entendiendo siempre al moldeado curricular como una construcción estratégica-operativa.

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

Las bondades del aula web para un modelo conceptual de enseñanza y aprendizaje de la historia del arte

Los potenciales aportes de este proyecto tienen que ver con los insumos pedagógicos en el marco del Aula Web (UNLP), siempre teniendo en cuenta la perspectiva conceptual, compleja e integral vista en la introducción. Estos aportes, que tienen un proceso de construcción complejo, quedan en la plataforma para que los estudiantes -tanto libres como regulares- los utilicen durante los años venideros. Específicamente, se aportan el material bibliográfico obligatorio y complementario 100% digital, videos documentales nacionales e internacionales, sitios web ampliatorios, talleres y charlas virtuales, foros de discusión -y demás formas de aprendizaje cooperativo entre alumnos, y entre alumnos y docentes-, wikis, lecciones virtuales, glosarios, infografías, posters, mapas conceptuales, etc., generando un verdadero aprendizaje en línea y un trabajo colaborativo con soporte tecnológico.

A su vez, sumado al Aula web, existe un sitio web que es de libre acceso para cualquier persona que quiera visitarlo (y por tanto no necesita ser alumno regular de la facultad). Y si el sitio web y el aula web llegaran a fallar por alguna razón (ambas plataformas se alojan en los servidores de la universidad) existe un repositorio privado que también tiene todo el material de la Cátedra. Así, el aula web, el sitio web, el repositorio privado y el correo electrónico oficial contemplan un abordaje multiplataforma que permite, ante cualquier eventualidad, acceder al material sin dificultades, los oficiales (.edu) que son de acceso gratuito (pero no libre porque son exclusivos para alumnos) y los privados que demandan el costo de datos móviles o WIFI, pero son de libre acceso.

El objetivo no es generar una simple plataforma de distribución de la información sino un centro de intercambio e interacción de saberes que puedan dinamizar la aplicación y experimentación de estos conocimientos en el propio quehacer del estudiante.

Este centro de intercambio e interacción de saberes está anclado en el modelo pedagógico denominado ABP (aprendizaje basado en proyectos)¹³. Un cuadro tomado del texto de Imaz (2015) sobre el ABP sintetiza el cambio en relación con el enfoque tradicional y el papel operativo que pueden tener las plataformas en ese proceso educativo en su dimensión epistémica, más allá de la instrumental:

¹³ Es una metodología que permite a las y los estudiantes adquirir los conocimientos y competencias, mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real.

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

Figura 2. "Desde el modelo tradicional al enfoque de competencias". Fuente: López Ruiz, J. 2011. "Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias". *Revista de Educación*, 356, 279-301. <www.revistaeducacion.mec.es> (consultado: 3 de febrero 2011).

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

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

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

Todas estas temáticas están insertas en la propuesta de análisis reflexivo y no ilustrativo o enciclopédico de la historia del proceso artístico que plantea la asignatura. Ejemplos de temáticas a abordar podrían ser: el carácter proyectivo de la creatividad, por ejemplo, en el marco de la acción ritual, que puede compararse con el proceso artístico contemporáneo, sea performance, site- specific, instalaciones; qué concepto de artista se desarrolla en el

marco de estos procesos creativos: individual, colectivo, intersubjetivo; qué característica posee lo que se denomina obra de arte, producto o concepto artístico en este tipo de procesos, desde el mítico debate de Benjamin sobre el aura como característica o valor, hasta el papel de los dispositivos en el marco de Vilem Flusser¹⁴. Y así sucesivamente. Temáticas que son tan pertinentes para el análisis histórico como en la práctica artística.

En el caso concreto de la asignatura, la investigación se toma como insumo para un trabajo de evaluación de una instancia de desarrollo de la cursada y como tal, tendrá la característica de no ser una evaluación escrita con preguntas a responder sino una producción académica que tiene el formato de las ponencias que se presentan a congresos específicos, tomando como punto importante interdisciplinar, la incorporación de la escritura académica¹⁵ como capacidad.

A estas herramientas se suman los diferentes enfoques dinámicos -tanto sincrónicos como asincrónicos- para generar un vínculo más humano, más cercano, en la virtualidad. Además de los videos interactivos encapsulados que se preparan con el proyecto de investigación (más los documentales, conferencias y demás materiales que ya existen en el material de trabajo) se dan clases por Zoom (o plataformas similares) en tiempo real (tanto en los teóricos como en los prácticos), que generan un feed-back incomparable con las estrategias asincrónicas (mensajería interna, correo, discusiones o consultas en los foros). Encuesta tras encuesta¹⁶, los alumnos destacan la importancia de estos encuentros sincrónicos que, aunque muchas veces se vuelven un desafío ante eventualidades técnicas o de conectividad, permiten un ida y vuelta y una resolución de dudas que la asincronía ralentiza y desanima.

Se ha probado que, a mayor número de encuentros sincrónicos, aunque sean breves, se hace un mejor seguimiento de la situación de cada estudiante, de sus dificultades, de su nivel de lectura, de su interés (o apatía), de sus expectativas y posibilidades. Al contemplar reuniones semanales breves en las que se contextualiza y explica cada unidad de forma muy sucinta -permite al estudiante ubicar el tema en tiempo y espacio y a la vez disponer de más tiempo para completar el recorrido de forma autónoma al no usar las 4 horas semanales previstas en la presencialidad (2 horas de teórico + 2 horas de práctico). Un encuentro sincrónico breve funciona como guía y acompañamiento y como punto de partida para el recorrido que cada alumno realiza por la materia.

Igualmente, de forma paralela a estos encuentros, continúan las consultas asincrónicas por correo o mensajería interna (de forma privada alumno-docente) y por los foros y plataformas colaborativas, que son públicas y por tanto cada discusión suma reflexión y conocimiento en todo el estudiantado.

Por último, otro de los grandes beneficios de esta modalidad es la posibilidad de cursar desde casi cualquier parte, si se dispone de conexión a internet y de un dispositivo móvil o de computadora. La movilización de los estudiantes desde lugares remotos hacia la ciudad de La Plata implica un esfuerzo económico y muchas veces un desgaste y un desarraigo que se evitan en las clases virtuales. Así, si se cuenta con un dispositivo y acceso a la red, cualquier persona puede cursar desde cualquier parte, sin necesidad de movilizar grandes recursos. Así, el número de inscriptos aumentó estrepitosamente en estos dos años de pandemia¹⁷.

Conclusiones

A partir de lo esbozado en el proyecto de la materia, se considera que el modelo planteado y puesto en marcha, dimensiona un estudiante situado en un marco relacional y situacional, al cual los aportes que la asignatura puede

¹⁴ Vilem Flusser. 1990. *Hacia una filosofía de la fotografía*. México. Sigma.

¹⁵ Sanchez Upegui (2003). *Elementos de escritura académica*

¹⁶ Al comenzar el cuatrimestre se realiza una encuesta de diagnóstico de conectividad y de disponibilidad de dispositivos técnicos de los alumnos, Luego, al finalizar el cuatrimestre se vuelve a realizar otra encuesta en la que se pregunta por la apropiación de conocimientos, por las posibles dificultades atravesadas y por las cuestiones que funcionaron correctamente y las que no.

¹⁷ Y el nivel de deserción es similar al de las clases presenciales, por lo que el ratio de cursantes aprobados es mayor que en la presencialidad.

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

Estos procesos más complejos de enseñanza - aprendizaje atravesados por las TIC, sacan al estudiante de su lugar muchas veces pasivo o estático, para volverlo un agente dinámico y comprometido, con una participación virtual típica de la red 2.0. Ya que este tipo de enseñanza aprovecha los conocimientos que ya posee sobre plataformas virtuales.

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

Bibliografía

Castoriadis, C. 2004. Contratapa. Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (1ra. edic. en francés 2002). Caps. "Advertencia" y "I Seminario del 26 de noviembre de 1986".

D'Arely, H. 1961. 5-23. "El arte como elemento de vida". Vol 14, 7 y 8 julio y agosto. Correo de la Unesco. París: UNESCO.

Di Croce, E.; Lasarte, J. y Molina, L. H. (2015) "Las TIC en el aula: una introducción a las tecnologías digitales de la información y de la comunicación", Curso de capacitación orientado a docentes de la Provincia de Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente (InFoD) y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP. Disponible en: <<https://seminarioticdigital.files.wordpress.com/2015/04/tics-infod-2015.pdf>> [julio de 2019].

DGCYE. Dirección de Educación Artística. 2016. "La naturalización de la desnaturalización. ABC documentos",

<http://www.abc.gov.ar/artistica/sites/default/files/LaNaturalizacionDeLaDesnaturalizacion_se.pdf>.

Dirección de Enseñanza Artística (DEAR). (2016) "El arte como conocimiento. Evolución histórica. De disciplina accesoria a auténtico campo del saber",

<http://www.abc.gov.ar/artistica/sites/default/files/EIArteComoConocimiento_se.pdf> [julio de 2019].

Eliade, M. (1963) Mito y Realidad, Barcelona, Labor, 1991; capítulos 1 y 2 "La estructura de los mitos" y "Prestigio mágico de los „orígenes""", pp. 7-45.

Flusser, V. 1990. Hacia una filosofía de la fotografía. México: Sigma.

Giddens, A. (1998.21). "El estructuralismo, el post estructuralismo y la producción de la cultura", en: Giddens y Turner (eds.). La teoría social, hoy, Madrid: Alianza.

Godelier, M. 1980. Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas.

Mexico: Siglo XXI.

Gombrich, E. (1954), Arte e ilusión, Estudio sobre la psicología de la representación, Barcelona, Gustavo Gilli, 1979; segunda parte, capítulo 4, pp. 112-137.

Haldon, J. (1993) "The State and the Tributary Mode of Production", London- New York. En: Sastre Prats, Inés. 1998. 705-711. "El modo de producción como estructura de explotación. Esclavismo y tributación". Hispania, LVIU/2, núm. 199 (1998) Hispania. Revista española de historia. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Imaz, J. 2015.679-696. "Aprendizaje basado en proyectos en los grados de pedagogía y educación social. ¿Cómo ha cambiado tu ciudad?" Revista complutense de educación, VOL 26, número 3. Madrid: Universidad Complutense.
- Lévy-Strauss, C. 1978. Mito y significado. Madrid: Alianza.
- López Ruiz, 2011. "Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias". Revista de Educación, 356, 279-301. www.revistaeducacion.mec.es (consultado: 3 de febrero 2011).
- Mesa, JFZ. 2009. 13-20. "Del mito al logos y el origen del concepto de physis". Revista No. 8, julio-diciembre, Envigado, Colombia.
- Morin, E. (2004) "La epistemología de la complejidad", CNRS, París Fuente: Gazeta de Antropología Nº 20. <http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html>.
- Onians, J. (1979) Arte y pensamiento en la época helenística, Madrid, Alianza Forma, 1996, capítulo III "Alegoría, Imágenes y Signos", pp. 137-170.
- Romano, R. y Tenenti, A. (1967) Los fundamentos del mundo moderno, Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma, volumen 12, Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez, D. y Molina, L. H. (2018) "Hacia una Historia del Arte reflexiva y no descriptiva. Modalidad semi-presencial en carreras de Artes visuales, FBA - UNLP", ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP 2018), Buenos Aires: agosto de 2018.
- Sánchez, D. (2016). "El ámbito ontológico relacional como marco para la construcción epistemológica del proceso artístico". Actas V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. <<http://elmeecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmeecs/actas-2016/Sanchez2.pdf>>.
- Sanchez Upegui, A. (2003). "Elementos de escritura académica". Revista virtual Universidad Católica del Norte 11 (2003).
- Serres, M. (2011) "Petite Poucette". [En línea]. Traducido por Victoria Sánchez. <<http://ebookbrowse.com/petitepoucette-michel-serres-1er-mars-2011-2-pdf-d356478882>> [agosto de 2012].
- Schneider, J. 2005. "El nacimiento de la ciencia en los pre socráticos". Documentos de trabajo 304. Universidad del CEMA. CABA.
- Vernant, JP. (1962) Los orígenes del pensamiento griego, Buenos Aires, Eudeba, 1986.
- Wittgenstein, L. 1973, 215. Tractatus Logico-Philosophicus (trad. de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera), Madrid: Alianza.