

Ejes conceptuales en la didáctica de las artes visuales

Maria Eugenia Costa

Profesora en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Obtuvo el premio de la Academia Nacional de la Historia y la distinción Dr. Joaquín V. González. Actualmente está elaborando su tesis de la maestría en Gestión y Políticas Culturales en el Mercosur de la Universidad de Palermo, en temas de Patrimonio cultural y educación. Participa de Proyectos de investigación sobre arte colonial en la Facultad de Bellas Artes, UNLP, dirigidos por el Lic. Ricardo González. Ayudante Diplomado en la cátedra de Historia de las Artes Visuales II de la Facultad de Bellas Artes. Docente en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8, en el Instituto de Formación Docente N° 95 y Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. Participó como expositora en numerosos congresos y jornadas nacionales e internacionales. Publicó diversos trabajos de investigación.

A manera de introducción

La enseñanza de las artes visuales aún no está suficientemente afianzada en el sistema educativo, si bien la Reforma la propone para todos los niveles de la escolaridad en pie de igualdad con las demás áreas curriculares. A diferencia de otras asignaturas provenientes de campos disciplinarios de reconocida trayectoria, las artes plásticas han sufrido un relegamiento institucional y han necesitado siempre justificar o defender tanto su inclusión como su permanencia en el currículo escolar.¹ A menudo "las artes se consideran como adornos, o como actividades extracurriculares, y a la hora de efectuar cortes presupuestarios, entre los primeros que lo padecen se encuentran los cursos o profesores de educación artística".²

Aunque el arte se propugna como una forma de conocimiento específica, la orientación "instrumental", "expresiva" o "espontaneísta" prevaleciente en la práctica de muchos docentes³ actúa en desmedro de la valoración social de la enseñanza artística y provocan un escaso interés en la investigación-acción⁴ en esta área cognitiva. A su vez, los contenidos escolares suelen estar desactualizados respecto de las problemáticas que se plantean en la actualidad las distintas disciplinas relacionadas con las artes visuales y alejados de los intereses reales de los alumnos. Siguiendo con el presente diagnóstico de situación, los docentes del área artística, probablemente debido a ciertas falencias en la formación profesional, se enfrentan con diversos inconvenientes para abordar los lenguajes artísticos y comunicacionales, tanto desde el punto de vista productivo como

del crítico-reflexivo, lo cual les dificulta la transposición didáctica⁵ de los contenidos y la formulación de propuestas curriculares innovadoras.

Conceptualizaciones en torno a la educación artística

La función de la educación visual hoy, dentro del ámbito escolar, (o debería ser) mucho más amplia y abarcadora que el sólo 'hacer' imágenes.

M.Spravkin

Con el objetivo de abrir el debate sobre las prácticas escolares vigentes resulta necesario enunciar las principales tendencias o modelos teóricos subyacentes en la enseñanza de las artes visuales:⁶

a) **Tecnicista:** reduce la educación artística a la enseñanza de habilidades o destrezas para la producción de formas visuales, al ejercicio de técnicas con una finalidad mimética.⁷

b) **Esencialista:** plantea que el arte es una forma de experiencia humana única, asociada a la proyección de valores democráticos y que, por lo tanto, debe ser la base de la educación.⁸

c) **Emotivista:** considera la actividad plástica como un medio creativo para el desarrollo de la *autoexpresión*, de la comunicación de sentimientos o emociones.⁹

d) **Cognitivista:** concibe al arte como una forma de conocimiento que, mediante la percepción visual, favorece el desarrollo intelectual y el pensamiento estético.¹⁰

e) **Formalista:** propone el análisis de los esquemas compositivos y de los elementos formales o plásticos en las representaciones artísticas.¹¹

f) **Comunicativa:** aborda el lenguaje visual a partir de una lectura y decodificación de las imágenes visuales que operan como sistemas de signos.¹²

g) **Culturalista:** interpreta las producciones simbólicas como manifestaciones de una cultura visual, en un contexto social e histórico determinado.¹³

Desde la perspectiva del presente trabajo, no se concibe la educación artística escolar como mero adiestramiento técnico-manual o artesanal ni se la considera como simple movilizadora de emociones o sensaciones. Tampoco se abordan los aspectos formales de las obras descontextualizados de su significación histórico-social. Se considera que "la disposición a apropiarse de los bienes culturales es el producto de la educación (...) que crea o cultiva la competencia artística como dominio de los instrumentos de apropiación de esos bienes".¹⁴ La educación artística es valorada como un área de conocimiento particular, que permite desarrollar diversas competencias,

tanto en el plano procedimental como en el plano intelectual. La percepción visual, la producción plástica y la reflexión crítica (acerca de las realizaciones propias y ajenas) actúan en forma interrelacionada, para aportar diversos elementos a la experiencia estética y cognitiva del sujeto.¹⁵ La educación artística para la comprensión de la cultura visual permite abordar no sólo los objetos considerados canónicos, las obras artísticas que están en los museos, sino también las imágenes que aparecen en las publicidades, en los *cómics*, en los *videoclips*, las que producen docentes y alumnos.¹⁶

En suma, la enseñanza artística plantea un cruce de saberes de distinta índole (que incluyen aspectos perceptuales, formales, comunicacionales y socioculturales) los cuales pueden ser repensados a partir de diversos aportes teórico-metodológicos de la psicología de la percepción, la estética, la teoría de la comunicación, la semiótica, la antropología simbólica, la iconología o la sociología del arte, entre otras disciplinas. Esta concepción de la educación artística permite, pues, una comprensión amplia e integradora de los fenómenos artístico-culturales pasados y presentes.¹⁷

Sobre la base de estas reflexiones se elaboró el proyecto de capacitación docente "Análisis estético y estilístico"¹⁸ que fue implementado en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua por la Secretaría de Extensión y Vinculación con el Medio Productivo de la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P.¹⁹ A partir de la decodificación de los elementos del lenguaje plástico-visual y de la construcción interdisciplinaria de ciertos ejes conceptuales, se analizaron y compararon, en primera instancia, determinados *estilos* históricos.²⁰ En segunda instancia se realizaron ejercitaciones áulicas y se plantearon transposiciones didácticas,²¹ sobre la base del intercambio de experiencias pedagógicas. Las articulaciones teórico-conceptuales se incorporaron como herramientas de conocimiento e instrumentos para la resolución de problemáticas específicas y no como simple fundamentación de los procedimientos de ejecución.

Construcción de ejes problematizadores

La formulación adecuada de un problema es en la mayoría de los casos, más importante que la solución.

A. Einstein

En los cursos de capacitación docente se plantearon ciertos núcleos conceptuales para

organizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares de la provincia de Buenos Aires, las características que adopta la educación visual en los diversos niveles de formación y la lógica disciplinar de la historia de las artes visuales y los demás saberes vinculados con el área artística. Los ejes problematizadores seleccionados, por su carácter transversal, permitieron articular el abordaje analítico, comprensivo y explicativo de las producciones artísticas de la antigüedad clásica al Romanticismo, como así también las *lecturas* contemporáneas de los diferentes estilos artísticos. Se plantea como punto de partida una definición amplia de la noción de *estilo* (un término de por sí problemático y ampliamente debatido entre los historiadores del arte), teniendo en cuenta su carácter relacional y dinámico. Se considera el estilo como un modelo o patrón estético formal y expresivo al que responde (total o parcialmente) un cierto número de obras de arte, propias de una cultura o un período histórico.²² "El estilo manifiesta el carácter totalista de la cultura, constituye el signo visible de su unidad".²³

Los problemas-eje seleccionados fueron los siguientes: el sentido de *lo decorativo*, la conformación/destrucción del ideal *clásico*, la construcción espacial y los sistemas de representación, el significado de lo *monstruoso*, la *retórica* de la imagen y el papel del espectador, la idea de *revival* (los *neo*) entre otros posibles. En el presente trabajo reseñaremos brevemente tan sólo algunos de ellos, por entender que éstos abren el debate conceptual a diversas interpretaciones.

Lo decorativo

La composición es el arte de arreglar de modo decorativo los diversos elementos de que dispone un pintor.

H. Matisse

En sentido general se suele asociar la noción de decoración u ornamentación a las llamadas "artes menores" o "aplicadas". Lo decorativo es considerado como algo complementario y accesorio, adosado o agregado a un determinado soporte u objeto. De acuerdo con esta visión, lo ornamental tiene un efecto de carácter "funcional" sin valor independiente.²⁴ Desde la perspectiva adoptada en el curso de capacitación docente, se cuestionan estos preconceptos y se revaloriza el valor estético y el sentido simbólico de la decoración u ornamentación.

Oleg Grabar asegura que el arte islámico, producto de la postura anicónica de la orto-

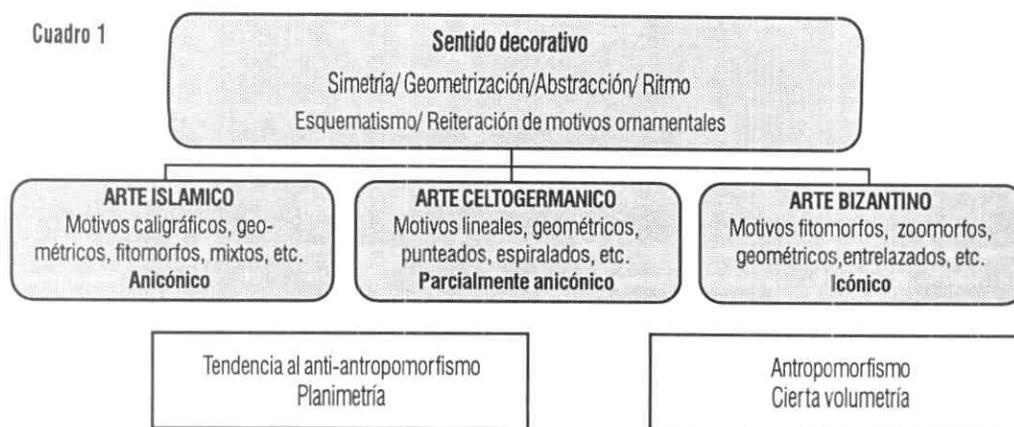
doxia coránica la cual impide las representaciones figurativas de la divinidad, "(...) se redujo a concentrar sus energías en lo ornamental (...) cada objeto o muro se recubre totalmente; no se deja nada sin decorar".²⁵ La unidad visible del diseño se hallaba totalmente subordinada a diversos principios abstractos.²⁶ Dichos principios característicos de la ornamentación islámica serían: el revestimiento total de la superficie que genera una redundancia visual (*horror vacui*), la tendencia a estructurar geoméricamente la relación entre líneas y formas, la arbitrariedad a nivel de la composición del diseño y el potencial de crecimiento infinito de los motivos. Los elementos decorativos se suceden rítmicamente, lo cual produce una sensación de ciclo que se proroga indefinidamente, en correlato con el pensamiento matemático y la concepción religiosa. La ornamentación no se concibe como un mero resultado plástico, sino como una meditación intelectual. Por ello en la estética musulmana se destaca la noción de *arabesco*, el cual debe entenderse como una *idea* y no como una forma.²⁷

Según Régine Pernoud, el concepto de *ornamento* para el arte céltico no implica la idea de adorno o decoración como algo accesorio o secundario respecto de la obra. Ya sea abstracto o conformado por figuras estilizadas, "(...) el ornamento no hace más que seguir, subrayar la forma del objeto que anima. A tal título puede decirse que no ha sido agregado sino que forma estrechamente parte del objeto".²⁸ El sentido religioso (vinculado al animismo) también está presente en la decoración celtogermánica.

Para el arte bizantino, los íconos son un medio de comunicación con la divinidad y una manifestación de la presencia de lo sagrado (hierofanía).²⁹ Más allá de no rechazar la figuración como el arte islámico y celtogermánico, el arte miniado y el musivario bizantinos³⁰ también plantean una inclinación a la abstracción geometrizable en detrimento del naturalismo y un sentido general de la composición de tipo decorativo.³¹

Se puede realizar una red conceptual que sintetice la problemática de *lo decorativo* abordada en la capacitación a través del arte medieval (ver cuadro 1).

La reconceptualización de un *arte decorativo* a partir de las nociones de simetría, geometría, ritmo (sin perder de vista las correspondencias simbólicas correspondientes), permite revalorizar no sólo el arte medieval (islámico, celtogermánico, bizantino, románico), sino también el diseño gráfico y textil (por ejemplo el movimiento *art and crafts*), las manifestaciones artísticas populares e in-



cluso ciertas manifestaciones del arte moderno (por ejemplo el *art nouveau*, el fauvismo, el orientalismo, el *pop*, entre otros).

Lo monstruoso

Ese monstruo de la belleza no es eterno.
G. Apollinaire

Cada época histórica construye ciertas representaciones culturales a partir de las cuales se elaboran sistemas de referencia estética, jerarquías de valores y también modelos de inclusión/exclusión. José Miguel Cortés señala que todo sistema social se dota de estructuras de control para mantener el orden moral instaurado, garantizar la perdurabilidad del sistema y transmitir "seguridad" a sus miembros.³² Para tener visibilidad clara de estas estructuras, las sociedades establecen dos tipos de fuerzas: las del bien, que representan la continuidad del *statu quo*; y las del mal, que introducen una conducta irracional que cuestiona e inclusive puede poner en peligro las bases sobre las que se sustenta lo social. Con frecuencia se concibe el fenómeno de lo monstruoso desde una perspectiva *bipolar* (dicotomía entre el bien y el mal) pero es posible plantear otras categorías basadas en criterios formales, morales o estéticos y determinar los valores (positivos o negativos) que de ellas derivan. Lo dicho se puede esquematizar de la siguiente manera:

CATEGORÍA	JUICIO SOBRE	VALOR POSITIVO	VALOR NEGATIVO
Morfológica	Forma	Conforme	Deformatécnico
Ética	Moral	Bueno	Malo
Estética	Gusto	Bello	Feo

Lo monstruoso implica la idea de lo *otro*, aquello diferente que representa una amenaza para la integridad del sistema social hegemónico. Según Omar Calabrese se pueden

establecer dos sentidos de lo monstruoso. El primero, relacionado con la espectacularidad, deriva de la idea de que *monstrum* es aquello que se muestra más allá de la norma. El segundo proviene de la idea de misterio: la existencia de los monstruos nos lleva a pensar en una admonición oculta de la naturaleza, un presagio catastrófico que deberíamos adivinar (*monitum*).³³ Ambas acepciones tienen en común un acento en la irregularidad, en la desmesura, en el desplazamiento de la regla, en la ruptura con el orden imperante.

Para realizar un análisis iconográfico de obras plásticas que presenten elementos monstruosos, grotescos, satíricos o incluso fantásticos,³⁴ el texto de Cortés plantea una pormenorizada catalogación de monstruos, que puede resultar de gran utilidad para los docentes de artes plásticas. El primer grupo, que aborda lo monstruoso como combinación de seres y formas, presenta seis modalidades: la confusión de géneros sin que exista modificación en la forma externa; la transformación física; el desplazamiento de partes corporales; la composición de nuevos seres formados con elementos animales y humanos; la indeterminación de las formas y la metamorfosis. El segundo grupo considera a los monstruos situados en el plano simbólico, que representan las fuerzas irracionales. El tercer grupo es el de lo monstruoso y los fantasmas de la muerte, más vinculado con los miedos humanos y con los fantasmas del inconsciente.³⁵ Las imágenes monstruosas, pero también las grotescas y las satíricas actúan como voceras de varios tipos de trasgresiones y desórdenes, invierten o transforman los valores estéticos y morales. Es importante rescatar las diversas formas artísticas que incluyen la idea de *monstruosidad* y *fealdad*, y que cuestionan el sentido de la *belleza* clásico. Estas manifestaciones, contrarias a la concepción tradicional de las "bellas artes", suelen estar relegadas o excluidas del ámbito escolar.

El revival

*Todo se desintegra y se reintegra; eternamente se
construye el mismo edificio del ser.*

F. Nietzsche

Según Antonio Pinelli, el mecanismo ideológico que sostiene el *revival* (entendido como *recuperación* o *resurgimiento* de la historia) se basa en la negación del presente, en la revalorización de una tradición enunciada como "valor absoluto" y fuente de retorno a una idealizada "edad de oro". Pero este *revival* de estilos históricos adquiere no sólo el carácter de fuga o refugio, sino también de utopía. Así "(...) se pueden esgrimir los valores del pasado, destacando que el pasado posee una idea-fuerza que se contraponen, para modificarlo, al presente (...) o bien puede utilizarse el pasado como un escudo y encerrarse tras él para exorcizar la realidad".³⁶ En los neos,³⁷ ambas actitudes están presentes y a veces se superponen generando contradicciones y dualismos.

El debate sobre la recuperación ideológica de la tradición no se puede reducir a un simple conflicto estilístico entre términos opuestos (neoclasicismo/romanticismo). El neoclasicismo plantea un nuevo tipo de relación con la Razón y la Historia, lo que implica una elección ética y revolucionaria. Por medio de la reflexión sobre la función social y política del arte, se plantearon arquetipos ideales a imitar como instrumentos para la acción política.³⁸ A partir del análisis iconográfico de las obras neoclásicas, Robert Rosenblum señala diferentes tendencias: el "neoclasicismo erótico", donde se recrean algunos aspectos, placenteros o trágicos, sobre el "imperio de Venus" (que ya habían sido explorados por el Rococó) y el "neoclasicismo arqueológico" que reconstruye escenas históricas o legendarias de la antigüedad clásica.³⁹

El *revival* neogótico se presenta con planteos estéticos, morales y religiosos precisos, que se contraponen al estilo neoclásico. No se considera al Medioevo como una *edad oscura*, sino como un período de amplios adelantos técnico-constructivos y significativos aportes figurativos y semánticos, sobre todo el de visualizar el mensaje espiritual-religioso.

La *recuperación* de los modelos clásico y gótico aparece representada en diversos ejemplos arquitectónicos y escultóricos del entorno local, en relación con el proyecto fundacional decimonónico. El ejemplo paradigmático del patrimonio histórico-cultural y referente identitario de la ciudad es la cate-

dral neogótica de Inmaculada Concepción de La Plata, la cual puede ser abordada desde una perspectiva didáctica interdisciplinar, incluyendo los debates teóricos sobre su restauración y puesta en valor.⁴⁰

A manera de balance

En el curso de formación docente "Análisis estético y estilístico" (del clasicismo al romanticismo) no se trabajaron los contenidos en forma lineal o diacrónica, sino que se debatieron problemas conceptuales, que iban más allá del marco temporal propuesto. Mediante estos ejes se construyeron cooperativamente nuevos saberes sobre la base de los esquemas de conocimientos previos de los docentes participantes.

Las transposiciones didácticas plantearon el desarrollo de capacidades perceptivas y de competencias comunicativas relacionadas con la adquisición de contenidos conceptuales disciplinares, con la producción o aplicación práctica y con la reflexión crítica sobre la acción.

Los instrumentos de evaluación utilizados se relacionaron con la propuesta pedagógica del curso, ya que implicaron en primera instancia, la realización de planificaciones áulicas donde se aplicaron y articularon los ejes problematizadores y, en segunda instancia, la puesta en común e intercambio de experiencias con el objetivo de enriquecer las prácticas docentes. El trabajo realizado a lo largo del curso permitió cuestionar la falsa dicotomía entre la *práctica* del taller y la *reflexión teórica*, ya que se propuso la integración horizontal y vertical entre plástica e historia de las artes visuales. 

1 Para ampliar el tema, véase TERIGI, F.: "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar", en AKOSCHKY, J.: et al. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

2 Cit. en HARGREAVES, D. J.: *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, 1996, p.11.

3 Las actividades áulicas, centradas en la copia de modelos, en el aprendizaje de técnicas, en la producción de objetos artesanales o "manualidades", en la libertad de expresión o incluso en el "puro visualismo" (lectura de imágenes pero sin contexto social de producción o consumo), llevaron a que la enseñanza de las artes visuales se considere como un saber informal o una habilidad funcional de poca significatividad social. Para un análisis pormenorizado de las prácticas educativas, véase SPRAVKIN, M.: "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones", en AKOSCHKY, et al., *op. cit.*

4 Se denomina de esta forma a la estrategia de investigación aplicada que reúne información para resolver problemas e introducir cambios en organizaciones específicas. Cf. ELLIOT, J. et al.: *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990. En lo personal, considero que las reflexiones realizadas por Asensio y Pol sobre los problemas relativos a la enseñanza del arte aportan el núcleo conceptual de un programa de investigación-acción en

torno a dos vertientes: una formal-escolar, el aprendizaje constructivo del conocimiento artístico, y otra informal-experiencial, el aprendizaje centrado en los museos. ASENSIO, M. y POL, E.: *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*, Buenos Aires, Aique, 2002.

5 Se refiere al proceso que transforma el conocimiento disciplinar en un contenido escolar, es decir que lo adecua al nivel cognitivo del alumno. CHEVALLARD, L.: *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique, 1997.

6 La presente clasificación es una formulación de la autora, sobre la base de diversas lecturas.

7 Esta concepción academicista, de origen decimonónico, se centra en la transferencia de procedimientos. Por ejemplo, la publicación *El monitor de la educación común*, 1888. Cit. en SPRAVKIN, M., *op. cit.*, p. 97.

8 READ, H.: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1986. Cabe señalar que el concepto de educación estética de Read no se limita a la educación visual o plástica.

9 LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. L.: *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1994.

10 Cabe señalar que la percepción no es concebida como registro mecánico de elementos sino como captación de estructuras significativas, que permiten desarrollar el pensamiento divergente. Cf. EISNER, E.: *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995.

11 El énfasis en los aspectos morfológicos puede verse en ARNHEIM, R.: *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993.

12 Las producciones artísticas son concebidas como estructuras portadoras de significados abiertos y pluridimensionales. Cf. CALABRESE, O.: *El lenguaje del arte*, Barcelona, Paidós, 1997.

13 HERNÁNDEZ, F.: *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro, 2000.

14 BORDIEU, P. et al.: *Sociología del arte*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.

15 GARDNER, H.: *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.

16 Cf. HERNÁNDEZ, F.: *op. cit.*, pp. 45-47.

17 Se procura seleccionar los aportes más significativos de los distintos paradigmas historiográficos, como el formalista, el iconográfico, el estructuralista, el sociológico, entre otros.

18 El análisis estético-estilístico posibilita comprender tanto el lenguaje interno de las obras artísticas como su significación histórico-cultural.

19 Proyecto 164. Correspondiente al área Artística. Expediente 812-1414917/01. Dictamen 4506. Resolución 417/02. El curso de capacitación docente fue propuesto y dictado por las profesoras María Eugenia Costa y María Noel Corredo, de las cátedras de Historia de las Artes Visuales II y III de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Los destinatarios fueron maestros de artes plásticas de los tres ciclos de la EGB y profesores del Polimodal de las áreas "Lenguajes artísticos y comunicacionales" y "Comunicación, artes y diseño".

20 Arte clásico, medieval oriental (celto-germánico, islámico, bizantino) medieval occidental (románico, gótico), renacentista, manierista, barroco, neoclásico, romántico.

21 Como, por ejemplo, aplicaciones de cánones/proporciones y deformaciones a esquemas humanos bi y tridimensionales; diseños decorativos de tramas lineales y texturas visuales; esquematizaciones de ejes compositivos; direcciones formales y tensiones psicológicas en obras; realizaciones plásticas sobre la base de esquemas geométricos; reconocimiento de índices espaciales; construcciones de montajes escenográficos; experimentaciones sobre efectos lumínicos y claves tonales; realizaciones de figuras monstruosas y de caricaturas; creaciones de alegorías visuales; análisis formales e iconográficos de obras pictóricas y escultóricas a través de mapas estructurales, entre otras.

22 ALCINA FRANCH, J.: *Arte y antropología*, Madrid, Alianza, 1982. Cabe aclarar que en un mismo período histórico pueden coexistir diversos estilos y tendencias.

23 SCHAPIRO, M.: *Estilo*, Buenos Aires, 3m, 1962, p. 8.

24 Se define al ornamento como "una estructura plástica que di-

fiere de una obra de arte propiamente dicha (...) se halla siempre afectada por su función. Casi siempre el ornamento es parte de otra cosa". CRESPI, I. y FERRARIO, J.: *Léxico técnico de las artes plásticas*, Buenos Aires, Eudeba, 1989, p. 83.

25 GRABAR, O.: *La formación del arte islámico*, Madrid, Cátedra, pp. 37-38.

26 La abstracción en el arte islámico no es una simbolización simplificada de la realidad, sino una "invención artificial" que adquirió un conjunto de normas propio.

27 GRABAR, O., *op. cit.*, p. 224.

28 PERNOD, R.: *Las grandes épocas del arte occidental*, Buenos Aires, Hachette, 1959. Capítulo: "El arte céltico", p. 32.

29 ELIADE, M.: *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona, Paidós, 1999.

30 Relativos a los manuscritos iluminados y a los mosaicos respectivamente.

31 En el arte bizantino, se produce un efecto de "desmaterialización" de las formas, dado tanto por el uso del dorado como por la configuración de las teselas en los mosaicos.

32 CORTÉS, J. M.: *Orden y caos. Un estudio cultural sobre lo monstruoso en el arte*, Barcelona, Anagrama, 1997.

33 CALABRESE, O.: *La era neobarroca*, Madrid, Cátedra, 1994, pp. 106-109.

34 Por ejemplo, los grotescos romanos; los capiteles románicos; las pinturas manieristas de El Bosco, Brueghel, Archimboldo; las pinturas negras y los grabados de Goya; ciertas manifestaciones artísticas de los expresionistas (Munch, Ensor, etc), de los surrealistas (Ernst, Dalí) o de los artistas de la "nueva objetividad" (Grosz, Dix, etc), como así también la gráfica humorística y paródica.

35 CORTÉS, J. M.: *op. cit.*, pp. 17-37.

36 PINELLI, A.: "La dialéctica del revival en el debate clásico romántico", en ARGAN, G. (dir.): *El pasado en el presente. El revival en las artes plásticas, la arquitectura, el cine y el teatro*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977, p. 47.

37 Neoclásico, neogriego, neogótico, etc.

38 RODRÍGUEZ, D.: *Del neoclasicismo al realismo*, Madrid, Historia 16, 1996.

39 ROSENBLUM, R.: *Transformaciones en el arte de finales del siglo XVIII*, Madrid, Taurus, 1986, p. 23.

40 El modelo de clase sobre la Catedral de La Plata se encuentra desarrollado en el trabajo de COSTA, M. E. y CORREBO, M. N. "Aportes didácticos del análisis estético y estilístico". IV Jornadas Nacionales de Arte y Universidad: Arte y estética: enseñanza, medios y producción. Rosario, Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario, setiembre de 2004. En prensa.