

## CONTINUIDAD Y VARIACIÓN DE LAS IMÁGENES EN LA ANTIGUA GRECIA EDUCAR EN CLAVE DE GÉNERO

## CONTINUITY AND VARIATION OF IMAGES IN ANCIENT GREECE EDUCATE IN A GENDER PERSPECTIVE

Andrés Herraiz Llavador (Universitat de València)  
[andres.herraiz@uv.es](mailto:andres.herraiz@uv.es)

Recibido: 05 de octubre 2022 / Aceptado: 10 de marzo 2023

---

**Resumen:** El presente artículo expone un proyecto educativo centrado en el uso de estrategias en el aula universitaria que favorecen el estudio diacrónico de las imágenes en clave de género. La propuesta nace de la necesidad de reformular y adaptar ciertos planteamientos de corte formalista vinculados al análisis de la producción artística de la Antigüedad. Partiendo de los supuestos en torno al aprendizaje vicario de Albert Bandura, la zona de desarrollo próximo de Lev S. Vygotski, el trabajo en el grupo-clase de problemas socialmente relevantes de John Dewey, o, la construcción dialógica del conocimiento de Paulo Freire, este estudio plantea la posibilidad de un cambio de paradigma en la educación superior asentada sobre el sistema de la *lectio magistralis*. A través de la exposición de los objetivos, materiales y resultados alcanzados en la asignatura *Historia del Arte Griego*, se pretende dar a conocer un proyecto educativo centrado en el análisis de las imágenes en tanto que fenómenos culturales. De este modo, partiendo de problemas y dilemas que interpelan al alumnado desde el presente como la violencia machista, la pandemia o la democracia, se ha trabajado la mirada historiográfica hacia algunas producciones de la Edad Antigua. En ocasiones resignificadas, en otras reconstruidas, el estudio de las imágenes ha permitido al alumnado articular su conocimiento del pasado a través de los vestigios tanto icónicos como textuales que han favorecido su comprensión del presente.

**Palabras clave:** innovación educativa; perspectiva de género; problemas socialmente relevantes; Historia del Arte Griego; Teoría del Andamiaje.

**Abstract:** This article shows an educational project focused on the implementation of strategies at the university classroom that favor the diachronic study of images in terms of gender. The proposal stems from the need to reformulate and adapt formalist approaches linked to the analysis of the artistic production of Antiquity. Starting from the approaches around the vicarious learning of Albert Bandura, the zone of proximal development of Lev S.

Vygotski, the work in the classroom of socially relevant problems of John Dewey, or the dialogical construction of knowledge of Paulo Freire, this study raises the possibility of a paradigm shift in university education based on the *lectio magistralis* system. Through the exposition of the objectives, materials and results achieved in the subject *History of Greek Art*, it is intended to present an educational project focused on the analysis of images as cultural phenomena. In this way, starting from problems and dilemmas that challenge students from the present, such as sexist violence, the pandemic, or Democracy, the historiographical view of the several productions of Ancient Age has been worked on. On occasions resignified, on others reconstructed, the images have allowed students to articulate their knowledge of the past through both iconic and textual vestiges that have favored their understanding of the present.

**Keywords:** Educational innovation; gender perspective; socially relevant problems; Greek Art History; Scaffolding Theory.

Como citar este artículo:

Herraiz Llavador, A. (2023). Continuidad y variación de las imágenes en la antigua Grecia. Educar en clave de género. *Revista Eviterna*, (13), 120-135 / <https://doi.org/10.24310/Eviternare.vi13.15542>

## 1. El primer paso de la innovación educativa: de la guía docente a la realidad del aula

Cualquier acercamiento a la innovación educativa conlleva situar la inclusión como proceso proactivo que recoge el uso de un amplio número de estrategias o prácticas que contribuyen a mejorar la realidad de nuestras aulas, transformándolas y humanizándolas. Según describe la Real Academia Española (s.f., definición 1), innovar es «mudar o alterar algo, introduciendo novedades». Así, esta propuesta educativa tiene como objetivo contribuir al desarrollo del aprendizaje desde el empleo de estrategias activas y diversificadas que favorezcan la participación de todo el alumnado a través del diálogo y la interacción<sup>1</sup>. Un completo proceso que, tal y como advirtió Jaume Carbonell (2008), cristaliza en el ámbito microeducativo y opera de manera independiente en la marginalidad de las reformas macroeducativas en las que la que la confluencia de los actores sociales es mucho menor.

El presente proyecto nace de la necesidad de reformular y adaptar ciertos planteamientos de corte formalista vinculados al análisis de la producción artística de la Antigüedad. La experiencia didáctica se realizó en el grupo compuesto por 38 alumnas y 19 alumnos de la asignatura *Historia del Arte Griego* del primer curso del Grado de Historia del

---

<sup>1</sup> Enmarcada en el proyecto de innovación de la Universitat de València titulado *El estudio de la imagen como eje integrador de la Historia del Arte (II). Desarrollo de actividades para el autoaprendizaje en modalidad semipresencial* (UV-SFPIE\_PID-1354147).

Nota del editor: este trabajo se integra en el dossier *Innovación docente en el estudio de la imagen* publicado en el nº 12 de la *Revista Eviterna* –septiembre de 2022– y coordinado por la profesora María Elvira Mocholí Martínez.

Arte de la Universitat de València, durante el año académico 2020-2021. A través de la exposición de los objetivos, materiales, estrategias didácticas y resultados alcanzados en la asignatura se pretenden dar a conocer una propuesta centrada en el análisis de las imágenes en tanto que fenómenos culturales. Los ejemplos propuestos en este artículo expondrán, de manera transversal, la posibilidad de incorporar la perspectiva de género, el trabajo de problemas socialmente relevantes y el aprendizaje dialógico al estudio diacrónico de las manifestaciones culturales en el aula universitaria.

La fundamentación teórica se sustenta en los planteamientos en torno al aprendizaje vicario de Albert Bandura, la zona de desarrollo próximo de Lev S. Vygotski, el trabajo en el aula de problemas socialmente relevantes de John Dewey o la construcción dialógica del conocimiento de Paulo Freire, entre otros. Desde esta perspectiva, han sido implementadas en el aula diferentes estrategias metodológicas que, en las antípodas de una educación transmisora, pasiva y receptiva, apuestan por la construcción activa del conocimiento, siendo fundamental el análisis de las políticas, culturas y prácticas llevadas a cabo en la Universidad, que exigen espacios de reflexión conjunta (Echeita, 2013).

Teniendo por objetivo dar respuesta a los retos de una sociedad postmoderna y cambiante donde el aprendizaje sea transformador y creador de redes de conocimiento colectivo; una sociedad en la que, tal y como definía Zygmunt Bauman (2007, pp. 21-26), el tiempo se ha convertido en un ladrón para el estudiantado ávido de aprender haciendo. Por consiguiente, para fomentar el aprendizaje en la sociedad de la información, «es necesario un cambio en las relaciones entre centro y comunidad, sustituyendo progresivamente las relaciones de poder por relaciones dialógicas» (Aubert et al., 2013, p. 161). Por ello, este proyecto didáctico propone, en la línea de lo definido por Freire, una educación problematizadora capaz de generar situaciones gnoseológicas sustentadas en el diálogo, esenciales para una docencia universitaria de calidad y duradera.

Cualquier trabajo desde la óptica de la innovación educativa requiere hacerlo a través del currículum que se plantea en la materia, ya que su buen diseño puede conformarse en elemento altamente favorecedor para la construcción y transformación de conocimientos, orientando al alumnado hacia prácticas cada vez más reflexivas, dialógicas, críticas y de calidad. Un posicionamiento que se aleja de planteamientos puramente transmisores y que parte de los intereses del alumnado, atendiendo tanto a los aprendizajes formales como no formales y desarrollando altas expectativas; en definitiva, un currículum encaminado a formar y preparar a una ciudadanía apta para vivir en democracia (Dewey 2004). No obstante, y en la línea de lo definido por Gerardo Echeita (2006), este instrumento también puede convertirse en una barrera que dificulte las dinámicas de participación, reflexión y crítica en la vida del aula, obstaculizando la igualdad de oportunidades de alumnos y alumnas.

Los contenidos teóricos de la asignatura a partir de la cual se desarrolla este proyecto vienen especificados en su guía docente a través de una estructura diacrónica: su origen se encuentra en las producciones artísticas realizadas por la cultura minoica y la micénica y que culmina en el período helenístico, dedicando un tema completo al Arte Griego en la península

Ibérica. Si bien este marco favorece la libertad docente de elegir los contenidos, estos no pueden sobrepasar los límites cronológicos y geográficos establecidos en la guía, dificultando con ello el trabajo a través de temas transversales y el estudio de su concreción icónica a lo largo del tiempo. La delimitación de las horas teóricas –30 en total– y las de prácticas –15 a lo largo de todo el curso– supone que gran parte del aprendizaje experiencial del alumnado acontezca de manera individual y fuera del espacio académico. Frente a esta situación, la experiencia aquí expuesta apostó por ampliar los límites espaciales universitarios y, a través de la virtualidad, hallar puntos de mentorización, debate y reflexión en el Aula Virtual.

En lo relativo a las competencias básicas de la asignatura, esta propuesta recoge el compromiso por parte de la Universidad de formar al alumnado en los derechos fundamentales referidos a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura democrática y pacifista en el marco de las actividades artísticas. Así como la valoración de todas las culturas y religiones y de la influencia de su legado artístico. Partiendo de esta premisa, el proyecto incluye de manera transversal la perspectiva de género en el programa de la asignatura y apuesta por la inclusión de los saberes y las expectativas de las mujeres como sujetos históricos, visibilizándolas como protagonistas del relato histórico.

Por lo que respecta a la evaluación de los contenidos y respetando los márgenes porcentuales de la guía docente, este proyecto educativo redujo en lo posible el porcentaje evaluable del examen final de la asignatura (50% de la nota final), otorgando el máximo posible a las actividades complementarias (10%), las lecturas (20%) y el trabajo final llevado a cabo por el alumnado (20%). Con ello, se pretendía animar al estudiantado a realizar lecturas en clave de género y asistir a las actividades complementarias con el fin de que estas enriquecieran su proyecto final.

Además, junto a la bibliografía básica de la asignatura, en la que se advirtió desde un primer momento la ausencia de autoras, se puso a disposición del alumnado textos y artículos científicos realizados por académicas como Sarah B. Pomeroy que favorecieron una visión más holística del pasado por parte del estudiantado. Para ello se propuso la lectura obligatoria de dos capítulos del libro *Diosas, ramerías, esposas y esclavas. Mujeres en la antigüedad clásica* (2004). El fin último fue que a través de la lectura el alumnado se familiarizara con estudios académicos y aproximaciones al pasado en clave de género que, junto con los comentarios de obras realizados en el aula, evidenciaran el androcentrismo de las disciplinas humanísticas en el ámbito universitario. Un estilo educativo basado en la coeducación que, como ya advirtió M<sup>a</sup>. Elena Simón (2010), entronca la educación crítica con todas las pedagogías emancipadoras que tengan como fin la reflexión sobre la realidad y las vías para mejorarla de manera colectiva.

El análisis previo de la guía docente advierte de su plasticidad a la hora de articular los contenidos y de la facilidad de perpetuar el sistema de lección magistral de carácter formalista y conceptual en el que se prima la creación de relatos susceptibles a ser memorizados de manera acrítica. Este formato transmite un mensaje velado, pues el alumnado

percibe que algunos agentes del pasado no tuvieron ningún impacto en la transformación de las sociedades; un hecho que, como abordan Louze y Garrido (2020, pp. 61-70), contribuye a seguir creando estereotipos y a consolidar los ya existentes.

Frente a esta situación, recae sobre todo docente la responsabilidad de reformular el marco establecido y lograr aplicar otras perspectivas, superando paradigmas que ponen el acento en los contenidos y en el papel de un alumnado pasivo y receptivo. Freire fue uno de los primeros en señalar esta situación y referirse a ella a través del concepto de educación bancaria. La idea es presentada por primera vez en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1970), en la que es definida en tanto que proceso que supedita al alumnado a un aprendizaje pasivo y memorístico, donde el docente es el depositante del conocimiento y el estudiante el depositario de este. Este fenómeno ya fue advertido por el pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi quien, en sus cartas a J. P. Greaves, expresaba la necesidad de que la educación no debía recaer en hábitos de obediencia ciega por parte del alumnado frente al docente en tanto que poseedor de verdades absolutas (1827, p. 135).

Por ello, y en palabras de Freire:

«El conocimiento debe servir para transformar el entorno como una opción de desarrollo cognoscitivo igualitario, con currículos que se adapten al contexto. El educador universitario debe respetar a los educandos sin jamás negarle sus sueños y su utopía, respetando el discurso del contrario, las diferencias de ideas e incluso las más antagónicas» (1998, p. 81).

## 2. Marco teórico y objetivos de la propuesta

Las teorías del aprendizaje han transitado por diferentes paradigmas. En los albores del siglo XX surgió el denominado conductista que ponía el acento en los contenidos, en las conductas observables y medibles y donde el papel del alumnado era pasivo y receptivo. Como contraposición a este, entre las décadas de 1960-1970, nace el paradigma cognitivo-constructivista, incidiendo en los procesos cognitivos individuales donde el alumnado aprende poniendo en relación los contenidos ya aprendidos con la nueva información, transformándose en sujeto protagonista y activo de su aprendizaje. Actualmente nos encontramos en el paradigma constructivo-social que incide en la interacción y el diálogo como elemento clave del aprendizaje y donde iguales y adultos juegan un papel esencial.

Vigotsky, psicólogo ruso adscrito a la teoría sociocultural, destacó, al igual que posteriormente Dewey, la importancia del medio social en el proceso de aprendizaje, siendo el motor de este la interacción social. Formuló una de las nociones o conceptos más conocidos: la zona de desarrollo próximo entendida como

«la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz» (Vigotsky, 1989 p.133).

Dewey, pedagogo psicólogo y filósofo americano, afirmaba que solo se puede aprender haciendo y que el alumno/a sea un sujeto activo al que hay que proporcionarle entornos que susciten su interés para así desarrollar y construir su conocimiento. Planteó las actividades a realizar en el aula como tareas de investigación, de búsqueda y de reflexión en torno a problemas socialmente relevantes, permitiendo estos en el estudiantado la formación de un pensamiento reflexivo y crítico. Siguiendo lo definido por Luisa Fernanda Ocampo Ospina y Santiago Valencia Carvajal (2019), este enfoque parte de situaciones problemáticas del entorno físico-social, significativas para la experiencia individual y colectiva de cada estudiante, constituyéndose en una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad desde la Universidad. Este diálogo entre pasado y presente parte de los planteamientos socráticos en torno al aprendizaje a través de la pregunta. Freire, haciendo uso de la mayéutica socrática, pone de relieve la importancia de la interpelación continua para desarrollar una conciencia crítica. Así el diálogo y la pregunta son herramientas fundamentales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que amplían el conocimiento y organizan el pensamiento. Tal y como definió Gadamer (1977), 'preguntar' –en tanto que recurso pedagógico– quiere decir 'abrir la posibilidad al conocimiento'.

Partiendo de este enfoque, el aula puede ser el escenario de trabajo de temas controvertidos o de cuestiones socialmente vivas que estimulen el pensamiento crítico del alumnado. En la línea de lo descrito por Latour (2011), estos planteamientos favorecen que el alumnado desarrolle su aprendizaje en un contexto de incertidumbre que le permite identificar las posibles alternativas o soluciones a problemas sociales con los que convive. Estas estrategias, junto con el trabajo de problemas socialmente relevantes, suponen un gran beneficio para el aprendizaje de las Ciencias Sociales ya que favorecen que el alumnado reconozca los problemas de su entorno, aprenda a seleccionar y utilizar diversas fuentes de información para comprender la pluralidad de perspectivas de un mismo concepto y, a través de un diálogo empático, argumente y se posicione frente a problemas que lo interpelan desde su realidad más inmediata.

Bandura, psicólogo canadiense, basó sus estudios en la observación y el modelado –aprendizaje vicario–, concibiendo el contexto como elemento fundamental en el desarrollo del aprendizaje. De este modo, el análisis de los modelos propuestos por cada docente facilita que el alumnado desarrolle herramientas de transferencia del aprendizaje a otros contextos.

Jerome Bruner, psicólogo estadounidense, se inscribe en el marco de las teorías del procesamiento de la información y concibe la interacción como un elemento fundamental del aprendizaje. En su trayectoria distinguimos dos etapas que parten de la corriente cognitivista y devienen en una explicación sociocultural respecto de la construcción del conocimiento. En su etapa cognitivista, el autor concibe al docente como un guía facilitador del proceso de descubrimiento por parte del discente, definiendo con ello el concepto de andamiaje. Dicho autor supo transferir las estrategias del aprendizaje científico al humanístico con el fin de incentivar la intuición y la creatividad como herramienta para lidiar con situaciones problemáticas. Nutriéndose de su etapa cognitivista, resignificó sus planteamientos hacia una visión culturalista donde las ideas vygostkyanas tuvieron un papel fundamental; así concretará

que el entorno es un elemento clave en la construcción del conocimiento ya que la acción comunicativa supone el germen de todo aprendizaje. Siguiendo lo definido por Camargo y Hederich:

«Se trata de una visión culturalista de la cognición en la que la herencia biológica no dirige la acción o la experiencia del hombre, sino que impone límites salvables mediante instrumentos culturales. Sobre la base de un sustrato biológico común, cada grupo humano construye (¿conoce?) un mundo posible propio y particular, una cultura» (2010, p. 333).

Freire, pedagogo y filósofo brasileño, en la Teoría de la Acción Dialógica, enfatiza la función mediadora del diálogo entre docente y discente como vía para despertar la curiosidad epistemológica del alumnado. En su libro *Pedagogía de la pregunta* (2014) señala la importancia de la práctica de esta como activadora del conocimiento y de la interacción, siendo una estrategia didáctica fundamental para iniciar el diálogo, el intercambio, la escucha activa, la creatividad, la argumentación y la reflexión. En palabras del pedagogo: «Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear la posibilidad de producirlo» (Freire, 2004, p. 22).

Así pues, los objetivos planteados para la implementación de la experiencia en el aula fueron presentados por el profesor al estudiantado a través de una ampliación de la guía docente subida al Aula Virtual. Estos se centraron en:

- Fomentar la habilidad y el hábito de pensar de modo crítico y el gusto por indagar sobre el pasado.
- Plantear preguntas abiertas y tratar de responderlas analizando y evaluando una variedad de fuentes, así como buscar evidencias que permitan al alumnado comparar e interrelacionar hechos.
- Alcanzar un nivel de interpretación histórica que permita relacionar entre sí hechos y procesos que tienen lugar en espacios o tiempos distintos y que dotan de un sentido profundo a los procesos de cambio en la Historia.
- Facilitar el acceso a los contenidos teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, a la vez que favoreciendo una atención personalizada del mismo.
- Establecer un modelo cognitivo de aprendizaje diferente donde se desarrollen las capacidades de análisis, síntesis, conceptualización, manejo de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.
- Promover el uso de variedad de fuentes (textos, imágenes, objetos, mapas, contenido audiovisual, memes, etc.) y su comprensión crítica para adquirir una perspectiva histórica global.
- Desarrollar el pensamiento crítico del alumnado, así como el placer por indagar sobre el pasado a través de preguntas abiertas y del diálogo interactivo.
- Trabajar la perspectiva de género de manera transversal en los diferentes bloques de la asignatura.
- Impulsar la participación del alumnado en la construcción de su conocimiento.

A modo de síntesis, Sócrates con la mayéutica; Freire con el aprendizaje dialógico; Vygotsky con la zona de desarrollo próximo; Dewey con el aprender haciendo; Bruner con el

aprendizaje por descubrimiento y su teoría del andamiaje; y, Bandura, con su presentación de modelos, recogen lo que aquí entendemos por trabajo desde la innovación y la inclusión educativas.

### 3. De la teoría a la práctica: planteamiento de actividades

La iconografía y la iconología, dentro de las disciplinas histórico-artísticas, se erigen como métodos clave de análisis de imágenes a través de los cuales acceder a los significados y a los procesos históricos en las que estas tuvieron lugar. De este modo, tanto el sistema como la estructura de estos métodos, las convierten en una herramienta idónea para el alumnado ávido por encontrar sentido al mundo en el que habita, abarrotado de imágenes que son herederas de los procesos histórico-artísticos que las preceden. El objetivo de enseñar desde este enfoque favorece el desarrollo de habilidades, siendo capaz de deconstruir su imaginario, averiguar el proceso que lo origina origen, así como su pervivencia histórica.

Durante la puesta en práctica de esta propuesta, desde el enfoque socio-constructivista, se han tenido en cuenta los conocimientos previos del alumnado, los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, la estructuración del conocimiento y el proceso de integración de nuevos saberes en las estructuras cognitivas preexistentes. Para ello, el docente se convirtió en un facilitador del aprendizaje que asistió al grupo-clase en la tarea de establecer relaciones significativas entre sus ideas previas y los nuevos contenidos. De este modo, tal y como define Adriana Aubert et al.:

«El aprendizaje deja de ser un proceso de comunicación unidireccional y se convierte en un proceso de comunicación bidireccional, ya que al profesorado le interesa conocer las emisiones del alumnado que le proporciona información sobre sus ideas previas y le permiten adaptar la enseñanza» (2013, pp. 59-60).

Los avances en neurociencia evidencian cómo el funcionamiento del cerebro integra los aprendizajes a través de la experiencia y advierte de una mejora del rendimiento académico cuando el contenido de lo aprendido suscita en el discente motivación y emoción por el objeto de estudio. En palabras del doctor en Medicina y Neurociencia, Francisco Mora Teruel, «solo se puede aprender aquello que se ama» (2017). Cada cerebro aprende de manera diferente, articula, construye y procesa los conocimientos de forma diversa. Ello nos lleva a replantearnos si el modo en que enseñamos atiende a la heterogeneidad de nuestras aulas, si hemos de seguir con el sistema clásico de exámenes, con las puntuaciones cuantitativas o, por el contrario, optamos por instrumentos y procedimientos de evaluación variados que favorezcan la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

Si bien el proyecto se planteó inicialmente para que los resultados de la experiencia se tradujeran en la realización de proyectos cooperativos por parte del alumnado, la situación provocada por la crisis del Covid-19 y el sistema de docencia semipresencial, supuso que la ejecución del trabajo final se realizara de manera individual. No obstante, las prácticas efectuadas en el aula incentivaron en todo momento el debate entre el alumnado, siendo



conscientes de que, como ya advirtió Freire, la toma de conciencia acontece en el momento en el que el individuo se relaciona entre sí y con el mundo que le rodea.

Para la realización del proyecto, el docente facilitó un modelo de trabajo que sirviera de ejemplo para el alumnado, acostumbrado a aproximarse al fenómeno artístico desde el formalismo imperante. Este modelo seguía el método iconográfico–iconológico establecido por Erwin Panofsky en su obra *Estudios sobre iconología* (1979), posteriormente revisado y adaptado a la docencia universitaria por Rafael García Mahiques en *Iconografía e Iconología. Cuestiones de método* (2009). A su vez, se les entregó una rúbrica a través de la cual pudieran autoevaluar su ejercicio antes de su entrega y que les sirviera de guía para la realización de este. La herramienta constaba de una tabla elaborada con los tres apartados básicos que habían de estructurar el trabajo: localización, análisis formal y aproximación al significado. Cada uno de estos epígrafes contaba además con un desglose de los ítems que se esperaba que el alumnado incluyera en su tarea escrita, comenzando desde los aspectos más sencillos como la localización geográfica y temporal, pasando por el análisis de las cualidades expresivas y significantes, y llegando, finalmente, hasta una aproximación al significado que interpretara la obra en su contexto. Esta guía, sumada al modelo proporcionado por el docente, facilitó la autoevaluación del alumnado para que constataste si sus trabajos respondían a método de análisis propuesto con anterioridad a su entrega.

Siendo conscientes de la dificultad que supone que un alumnado acostumbrado a la descripción formalista hegemónica en su formación preuniversitaria realice un comentario de una obra desde la metodología iconográfica–iconológica, se pretendió que el alumnado, a través de esta aproximación al método, comprendiera la imagen en tanto que fenómeno cultural, incorporando la perspectiva de género en su acto, tanto analítico como interpretativo.

El trabajo consistió en la elección libre por parte de cada estudiante de una de las obras del Museo Arqueológico Nacional con el fin de que elaborara una aproximación a esta siguiendo el modelo aportado por el docente en el Aula Virtual y en el que aplicara lo aprendido a lo largo de las clases. Este proyecto final contaba con la tutorización del docente quien, siguiendo los planteamientos de Bruner, ejercía una función de *andamiaje* para cada discente. El contenido trabajado en el aula se orientó a la exposición de ejemplos que le permitiera entender que el estudio de las imágenes ha de atender a una multiplicidad de factores y, por tanto, a una mirada interdisciplinar. Con este fin, el docente facilitó una serie de recursos en el Aula Virtual en los que el alumnado podía encontrar desde los consabidos esquemas de vasos griegos hasta enlaces al Tesoro del Patrimonio Cultural de España, pasando por vídeos dedicados al panteón griego, enlaces a adaptaciones cinematográficas o lecturas científicas complementarias, entre otros recursos.

Las estrategias didácticas propuestas en este proyecto pretendían conocer las ideas previas del alumnado sobre los fenómenos culturales del pasado, ya sea a través de preguntas orales o de herramientas como el *Kahoot!*, para llegar a una transformación de estas desarrollando nuevos conocimientos al incorporar nueva información. Conocer implica crear conocimiento partiendo de lo aprendido, reconstruyendo y deconstruyendo aquello que

conocemos de nuestro entorno. De este modo, al incluir la experiencia fuera del aula en la relación entre los principales agentes del aprendizaje del conocimiento, se superan los límites del triángulo pedagógico. Ampliando dichos límites conseguimos despertar el interés del alumnado por los contenidos y su aplicación práctica en la realidad en la que habita, así como establecer un diálogo igualitario en el que docente y discente se enriquecen de manera mutua. Este proceso implica la problematización de materiales como el libro, el filme o el fenómeno artístico, con el fin de que sirvan de punto de partida de un aprendizaje significativo y transferible. Para que esta estrategia pueda darse, el alumnado ha de desarrollar herramientas metacognitivas que le permitan tomar conciencia de su propio aprendizaje, facilitando la transferencia de este a otros ámbitos. Siguiendo lo definido por Tovar-Gálvez (2012), aplicar la metacognición como estrategia facilita que el alumnado transite por tres dimensiones clave: la reflexión, la administración y la autoevaluación.

Partiendo de problemas y dilemas que interpelan al alumnado desde el presente como la violencia machista, la pandemia, o, la democracia, se ha trabajado la mirada historiográfica hacia las producciones de la Antigüedad. Los estudios de caso analizados en el aula han puesto en relación obras como la *Puerta de los Leones* (siglo XIII a. C.) con la adaptación fílmica de *La Ilíada* llevada a cabo por el director alemán Wolfgang Petersen en 2004 bajo el nombre de *Troya*; o el hallazgo de los bronces de Riace (siglo V a.C.) con el filme *Call Me by Your Name* (2017), de Luca Guadagnino. Asimismo, fue estudiada la pervivencia de elementos propios de la cultura minoica como la *labrys* y su vigencia hasta los movimientos lesbiofeministas actuales, o la moda cretense en la cultura contemporánea. Confrontando planimetría urbana y videojuego, el alumnado realizó ejercicios comparativos entre los vestigios de obras como el *Faro de Alejandría* (siglo III a. C.) o el *Santuario de Delfos* (circa siglos XX- IV a. C.) y las versiones fantaseadas de los mismos en el audiovisual contemporáneo. Ejemplos como los videojuegos *Titan Quest* (2006), *Assassin's Creed: Origins* (2017), o la séptima temporada del serial televisivo *Game of Thrones* (2017), facilitaron la aproximación del discente a la supervivencia del fenómeno artístico.

El 25 de noviembre de 2021 la inmediatez se abrió paso en el aula a través de la cuenta de *Instagram* del Museo Arqueológico Nacional de Nápoles donde esta institución publicó una versión amoratada del rostro de Afrodita como forma de conmemorar el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. La digresión gráfica realizada sobre la fisonomía de la copia romana de Capua (siglo IV a. C.) presentaba a la diosa con el rostro desfigurado por hematomas que, siguiendo el texto de la descripción, advertían del compromiso de la cultura de no olvidar, transmitiendo valores de respeto y ciudadanía a las nuevas generaciones.

El debate surgido a raíz de esta situación permitió introducir el uso y abuso de las imágenes en la posmodernidad y, a través del estudio del tipo iconográfico de la *Afrodita Anadiomena*, trabajar la continuidad y variación de las imágenes en clave de género. Así poniendo el punto de partida en el conocido como *Trono Ludovisi* (circa 460 a. C) se realizó un recorrido diacrónico por aquellas obras que presentaran el nacimiento de esta conocida deidad pasando por la copia de Apeles del fresco pompeyano de la *Casa de Venus* (circa 60-

80) o el consabido *Nacimiento de Venus* (1482-1485) de Sandro Botticelli, llegando hasta las versiones más contemporáneas como la relectura realizada por Lady Gaga en su álbum *Artpop* (2013) o *El Nacimiento de Oshun*, de Harmonia Rosales (2017). Junto a estas, el estudio diacrónico de obras como *Laocoonte y sus hijos* (siglo I a. C.) han favorecido el pensamiento crítico del alumnado, consciente de cómo desde el presente acudimos a las formas y significados del pasado. A través de una primera aproximación al concepto *pathosformel* o fórmula *pathos* de Aby Warburg<sup>2</sup>, el docente incentivó el interés por las imágenes supervivientes de la Antigüedad. En ocasiones resignificadas, en otras reconstruidas, han permitido al alumnado articular su conocimiento del pasado a través de los vestigios tanto icónicos como textuales favoreciendo su comprensión del presente.

Fue sin duda significativo el estudio de la Atenas de Pericles en el que se combinó la relación de la conocida como Peste de Atenas (430-425 a. C.) con la epidemia de Covid-19 que, durante ese período, definió la realidad del estudiantado. Los escritos de Tucídides facilitaron que el alumnado tendiera puentes entre su realidad y el contenido de la asignatura a partir de los cuales comenzar a trabajar otros conceptos como la democracia o el voto femenino. A través de la relectura del *Partenón* en clave de género se buscó problematizar el concepto de democracia ateniense trabajando con ello el existente en la actualidad con el fin de establecer un continuo diálogo entre pasado y presente que evidenciara las posibilidades de transformación de este último en la línea de lo definido por Freire. Esta relectura se enfocó principalmente en el análisis e interpretación del citado templo de manera integral y no atendiendo a los programas iconográficos de sus relieves de manera aislada. De este modo, aquello representado en las esculturas de los frontones no podía entenderse sin la lectura de los bajorrelieves del friso de las Panateneas o de las metopas exteriores.

El análisis iconográfico se introdujo a través de una serie de preguntas que activaron los conocimientos previos, la escucha y la reflexión del alumnado en torno a la obra, trabajada durante la Enseñanza Secundaria o el Bachillerato. De este modo, a través de preguntas como: '¿fue un templo?', '¿cuál es su orden arquitectónico?', '¿siempre fue blanco?' o '¿fue polémico?', se observó la vigencia de los planteamientos formalistas heredados de las etapas anteriores en las que primaba un uso acrítico de la información. En tanto que hogar para la divinidad, se leyó en clase la écfrasis llevada a cabo por Pausanias sobre la escultura crisoelefantina de *Atenea Pártenos*, permitiendo al alumnado relacionar el ya conocido programa iconográfico templario con los relieves presentes en la imagen corpórea.

Una vez identificada la temática de las luchas míticas de las sesenta metopas que recorren el friso dórico se dio paso a la identificación de los frontones, así como del friso jónico que concreta en imágenes el festival de las Panateneas. Deduciendo, de manera conjunta, cómo el programa iconográfico, sustentado por un sistema de relatos míticos patriarcales, concreta en sus relieves un mensaje moralizante dirigido a la mujer ateniense. El análisis del frontón occidental confirmó como el relato del primer juicio llevado a cabo por el pueblo ateniense

---

<sup>2</sup> Bajo este concepto podemos enmarcar aquellos tropos visuales, vehículo de emociones y significados, que se reproducen en las configuraciones icónicas y cuya vigencia se puede rastrear hasta nuestros días.

conlleva la pérdida del voto femenino. Acto seguido, las metopas del lado occidental del friso dórico evidenciaron el uso de modelos negativos de feminidad encarnados en la invasión de las amazonas al Ática. Finalmente, el friso de las Panateneas puso de relieve la confrontación de modelos a través de la mujer devota y sumisa que se encuentra en las antípodas de la amazona indomable que supone un peligro para la polis. Con todo ello, se expuso la lectura en clave de género centrada en la situación de la mujer libre en la Atenas de Pericles que permitió deconstruir la imagen idealizada de la democracia ateniense. Esta nueva mirada al Partenón se nutrió de la lectura realizada por el docente de fragmentos de la obra de Patricia Mayayo (2003), de los diversos estudios llevados a cabo por Carmen Sánchez (2003 y 2015) así como de anteriormente citada Sarah B. Pomeroy (2004).

#### 4. Resultados del proyecto

Se han alcanzado los objetivos marcados al inicio de la asignatura, tal y como confirman los resultados tanto del control de lectura como del proyecto final, evidenciando en ambos casos los cambios estructurales en torno al uso y significado de las producciones culturales del pasado.

Por lo que respecta al control de lectura, el alumnado advirtió, de manera generalizada, que la producción de imágenes y textos en la Antigüedad fue realizada por varones. A través del epígrafe: 'desarrolla brevemente los principales aspectos culturales vinculados a la mujer, tanto en el período clásico como en el helenístico, y su relación con el arte' se pretendía que el estudiantado reflexionara, a modo de ensayo, en torno a la necesidad de incluir una perspectiva de género al estudio de las manifestaciones artísticas. Los textos incluyeron referencias a obras teatrales como *Medea*, de Eurípides, o *Lisístrata*, de Aristófanes, así como elementos propios de la cultura del ámbito femenino de la Hélade como el gineceo o el epínetro. La lectura de la citada obra de Sarah B. Pomeroy dio a conocer al alumnado a mujeres relevantes como Safo de Lesbos, Olimpia de Epiro, Artemisia I de Caria o Aspasia de Mileto, entre otras. Finalmente, el alumnado realizó una comparativa entre la situación social de las *hetairai*, las esclavas y las ciudadanas libres basándose en aspectos como la libertad de movimiento y de pensamiento o la maternidad, pudiendo concluir que los objetivos relativos a la perspectiva de género fueron alcanzados con éxito.

En lo relativo al trabajo individual, el alumnado superó la concepción meramente decorativa de las configuraciones icónicas heredada de las etapas de enseñanza anteriores, llegando a la conclusión de que los valores y la cosmovisión del momento tuvieron un papel fundamental en la consecución de estas. Así se evidencia en trabajos como el titulado *No solo son cerámicas. Herencia de valores a través de la cerámica griega*, donde el alumno concluyó:

«Para finalizar, cabe decir que como podemos ver las escenas representadas en la cerámica griega no solo tienen una función decorativa, sino que representan una serie de valores, pensamientos e ideologías característicos de la época. Todo el arte pretende transmitirnos algo y no dejarnos indiferentes, esta obra no es la excepción» (Alumno/a I, 2020, p. 5).

La realización de los proyectos finales facilitó la comprensión de las imágenes como agentes activos de los cambios sociales. Si bien a la hora de analizar la pervivencia de estas el alumnado recurrió a los ejemplos abordados en el aula, algunos proyectos como los titulados *La razón contra lo salvaje, ideales y moral griega representada en la cerámica* o *Hasta que la muerte los separe. El carácter fúnebre de los lécito de fondo blanco* puso en relación las prácticas rituales propias de la Antigüedad con ritos contemporáneos a través de la miniserie *Unorthodox* (2020):

«Antes de la ceremonia matrimonial, la mujer griega realizaba una serie de ritos, [...] el principal, consistía en un baño ritual en el cual con una vasija especial denominada *kouthopos* que contenía agua de un río sagrado, se aseaba y se preparaba. Este tipo de ritual se mantiene hoy en día en alguna que otra creencia, como es el caso de la religión judía. Este momento lo podemos apreciar en una de las escenas de la miniserie *Unorthodox*» (Alumno/a II, 2020, p. 4).

El proyecto final titulado *Perseo y Medusa: sus distintas representaciones* se dedicarían al estudio de la continuidad y variación de estas míticas imágenes, advirtiéndose cómo el alumnado fue capaz de integrar el análisis diacrónico de estas y la perspectiva de género. De hecho, uno de los ejercicios concluyó con la síntesis crítica de la función y significado de la obra de Luciano Garbati, *Medusa con la cabeza de Perseo* (2008) y su relación con el movimiento *Me too*:

«Esto, nos ayuda a hacernos una idea de dos aspectos importantes. Por un lado, la versatilidad que tienen las imágenes adquiriendo significados distintos propios de cada época, dejándonos ver así su carácter camaleónico, el cual ayuda también en la pervivencia de las mismas. Por otro lado, la trascendencia histórica que tiene sobre nosotros no sólo este episodio sino la cultura griega en su totalidad de la que somos víctimas de un influjo constante» (Alumno/a III, 2020, p. 5).

En todas estas tareas se advierten los frutos de las ideas sembradas en los debates en clase, las lecturas realizadas a lo largo del curso o los materiales procedentes del aula virtual. Unos resultados exitosos que ponen de relieve la importancia de potenciar el trabajo autónomo por parte del discente a través de la guía del docente y del desarrollo de habilidades de indagación científica. Por lo que respecta a los aspectos de mejora, se observó una gran diferencia entre los resultados del alumnado que asistió con asiduidad a las clases y aquel que fundamentó su aprendizaje en los manuales básicos de la asignatura. El contenido de las lecturas propuestas, así como la complejidad terminológica propia de la disciplina histórico-artística, supuso un reto que no todo estudiante alcanzó con el éxito esperado. En este sentido podríamos afirmar que el deseo de cumplir el planteamiento diacrónico de la guía docente y, a su vez, favorecer el pensamiento crítico en clave de género, supuso una propuesta ambiciosa para una asignatura cuatrimestral en la que, por cuestiones temporales, se quedaron algunas cuestiones sin tratar.

## 5. Conclusiones

Los resultados de esta propuesta advierten de la necesidad de seguir profundizando, de manera comprometida, en nuestra práctica profesional. Analizando no solo aquello que hacemos y cómo lo hacemos, sino también cómo podemos mejorarlo.

El análisis crítico de la guía docente de la asignatura llevado a cabo al inicio del proyecto puso de relieve como el currículum puede ser tanto un facilitador como una barrera para el aprendizaje. Es por tanto responsabilidad de los equipos docentes la revisión de esta programación y de su aplicación en el aula. El marco teórico en el que se inscribe esta propuesta pone de manifiesto la necesidad de ahondar en los orígenes de la investigación en innovación educativa construyendo, de manera conjunta, redes de profesorado implicado en el análisis de las culturas, políticas y prácticas del sistema universitario.

Este proyecto ha utilizado la pregunta como herramienta pedagógica y, partiendo de las ideas previas del alumnado, ha articulado el aprendizaje a través de la presentación de modelos, el trabajo a partir de problemas socialmente relevantes o el debate en el aula. Los materiales destinados a este fin como las lecturas, las películas y miniseries o las imágenes procedentes de las redes sociales han contribuido a un aprendizaje bidireccional entre docente y discente. La visión interdisciplinar aportada por el estudio de las imágenes en tanto que fenómenos culturales ha permitido, desde la transversalidad, la inclusión de la perspectiva de género al estudio diacrónico de las imágenes; un punto de partida sobre el que seguir trabajando.

Si bien la situación Covid-19 dificultó el trabajo cooperativo, los resultados de esta propuesta han sido satisfactorios y conforman un sustrato sobre el que seguir mejorando y aprendiendo de la experiencia en el aula. En cierta medida, la semipresencialidad impuesta por la situación de emergencia sanitaria facilitó la labor del docente quien pudo llevar a cabo tareas de tutorización más personalizadas. A lo largo del curso se observó una progresión en la participación del alumnado que, poco a poco, se desprendió del andamiaje y de las pautas del profesor quien, a través de los recursos subidos al aula virtual, impulsó en todo momento el aprendizaje autónomo de este. Así, los contenidos teóricos más generales facilitaron que el estudiantado generara estructuras de pensamiento organizadas en las que ubicar los fenómenos culturales dentro de una tradición que define su continuidad y variación. De manera conjunta, dichos contenidos, junto con el aprendizaje a través de modelos, propiciaron el desarrollo de la parte procedimental del proyecto final en el que el alumnado aprendía por descubrimiento y lo más importante, amando aquello que hace.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alumno/a I. (2020). *No solo son cerámicas. Herencia de valores a través de la cerámica griega* [Trabajo de clase].
- Alumno/a II. (2020). *Hasta que la muerte los separe. El carácter fúnebre de los lécito de fondo blanco* [Trabajo de clase].
- Alumno/a III. (2020). *Perseo y Medusa: sus distintas representaciones* [Trabajo de clase].
- Aubert, A. et. al. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de educar en la modernidad líquida*. Gedisa
- Bruner, J. (1998). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Camargo-Uribe, A. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, vol. 13, , pp. 329-346. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>
- Carbonell Sebarroja, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, 1 (29), 8-18.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Echeita Sarrionandia, G. et al. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Eduforma.
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz y Tierra.
- (1998). *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI.
- (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Gadamer, H. G. (2017). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- García Mahiques, R. (2009). *Iconografía e Iconología. Cuestiones de método*. Ediciones Encuentro.
- Garibeh Louze, A. y Duro Garrido, R. (2020). El papel de la mujer en la enseñanza de la historia moderna. En F. García González et. al. (Coords.) *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria* (pp. 61-70). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <http://hdl.handle.net/10578/25879>
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Latour, B. (2011). Nous construisons des outils pour évaluer les controverses. *La Reserche*, 456, 76-79.
- Mayayo, P. (2003). *Historia de mujeres, historias del arte*. Cátedra. Ensayos Arte Cátedra.
- Mora Teruel, F. (2017). *Neroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Ensayo.
- Ocampo Ospina, L. F y Valencia Carvajal, S. (2019). Los problemas socialmente relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Panofsky, E. (1979). *Estudios sobre iconología*. Alianza.
- Pestalozzi, J. H. (1827). *Letters on Early Education: Addressed to J.P. Greaves*. Gilbert & Piper.
- Pomeroy, B. Sarah. (2004). *Diosas, ramerías, esposas y esclavas. Mujeres en la antigüedad clásica*. Akal.
- Real Academia Española (s. f.). Innovar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 03 de marzo de 2023, de <https://dle.rae.es/innovar>
- Sánchez, Fernández, C. (2003). Las imágenes del Partenón. En F. Rodríguez Adrados y J. Rodríguez Somolinos (eds.) *El Partenón en los orígenes de Europa* (pp. 215-238), CSIC.
- (2015). *La invención del cuerpo. Arte y erotismo en el mundo clásico*. Siruela.
- Simón Rodríguez, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Narcea.
- Tovar-Gálvez, Julio César (2012). *Metacognición y Didáctica de las Ciencias. Integración de procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje, procesos metacognitivos y competencias*. Editorial Académica Española.
- Vygotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zygmunt, B. (2009). *Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Gedisa.